



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL PARA
MEJORAR LOS ESTILOS DE CRIANZA EN
MADRES Y PADRES DE NIÑOS DEL PRONOEI
DULCES SONRISAS, CHICLAYO**

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

Autora:

Bach. Adrianzén Carrión Gisella Oleti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6503-3204>

Asesor:

Dr. Callejas Torres Juan Carlos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8919-1322>

Línea de Investigación:

**Calidad de vida, promoción de la salud del individuo y la
comunidad para el desarrollo de la sociedad**

Sublínea de investigación.

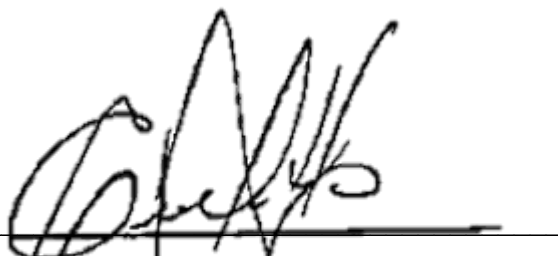
Acceso y cobertura de los sistemas de atención sanitaria

Pimentel – Perú

2024

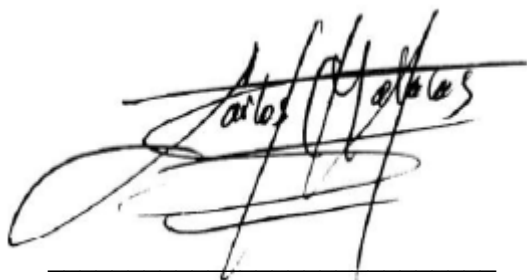
**PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE
CRIANZA EN MADRES Y PADRES DE NIÑOS DEL PRONOEI DULCES
SONRISAS, CHICLAYO**

APROBACIÓN DE LA TESIS



Dr (a).Carla Giovanna Morales Huaman

Presidente del jurado de tesis



Mg. Carlos Alexander Malacas Bautista

Secretario del jurado de tesis



Dr. Juan Carlos Callejas Torres

Vocal del jurado de tesis


DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Quien suscribe la **DECLARACIÓN JURADA**, soy **egresada** del Programa de Estudios de **Maestría en Psicología Clínica** de la Universidad Señor de Sipán S.A.C, declaro bajo juramento que soy autor del trabajo titulado:

PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE CRIANZA EN MADRES Y PADRES DE NIÑOS DEL PRONOEI DULCES SONRISAS, CHICLAYO

El texto de mi trabajo de investigación responde y respeta lo indicado en el Código de Ética del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Señor de Sipán (CIEI USS) conforme a los principios y lineamientos detallados en dicho documento, en relación con las citas y referencias bibliográficas, respetando al derecho de propiedad intelectual, por lo cual informo que la investigación cumple con ser inédito, original y auténtico.

En virtud de lo antes mencionado, firman:

ADRIANZÉN CARRIÓN GISELLA OLETI	DNI: 40672505	
--	----------------------	---

Pimentel, 11 de junio del 2024.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	v
Índice de tabla	vi
Dedicatoria	vii
Agradecimiento	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
I. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Realidad problemática	13
1.2. Formulación del Problema	20
1.3. Justificación e importancia del estudio	20
1.4. Objetivos	22
1.4.1. Objetivo General	22
1.4.2. Objetivos Específicos	22
1.5. Hipótesis	22
1.6. Trabajos previos	23
1.7. Bases teóricas relacionadas al tema	26
II. MARCO METODOLOGICO	43
2.1. Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación	43
2.2. Variables, Operacionalización	43
2.3. Población, muestreo y muestra	47
2.3.1. Población -----	47
2.3.2. Muestreo (Tipo de muestreo - Criterios de selección) -----	48
2.3.3. Muestra -----	50
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	50
2.5. Procedimientos de análisis de datos	54
2.6. Criterios éticos	54
2.7. Criterios de Rigor científico	55
III. RESULTADOS	57
3.1. Resultados según objetivos	57
3.2. Aporte de la investigación	65
3.3. Discusión de resultados	105
IV. CONCLUSIONES	108
V. RECOMENDACIONES	109
REFERENCIAS	110
ANEXOS	119

Índice de tabla

Tabla 1 Población de los padres	47
Tabla 2 Edad de los padres	47
Tabla 3 Nivel de estudio de los padres	48
Tabla 4 Estado civil de los padres	48
Tabla 5 Cantidad de niños	49
Tabla 6 Edad de los niños	49
Tabla 7 <i>Estado actual de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo</i>	57
Tabla 8 <i>Estado actual del estilo permisivo de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo</i>	58
Tabla 9 <i>Estado actual del estilo autoritario de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo</i>	60
Tabla 10 <i>Estado actual del estilo autoritativo (democrático) de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo</i>	61
Tabla 11 <i>Distribución de frecuencia de los estilos de crianza según la ficha de observación en los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas</i>	62
Tabla 12 <i>Postest de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.</i>	63
Tabla 13 <i>Comparación del pretest y postest de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo</i>	64
Tabla 14 Actividades ejecutadas del Programa Cognitivo Conductual	97
Tabla 15 <i>Estimación del Programa Cognitivo Conductual</i>	98
Tabla 16 Presupuesto del programa cognitivo conductual.	100
Tabla 17 Prueba de normalidad	103
Tabla 18 Prueba de hipótesis	104

Dedicatoria

A Dios por todo lo que me brinda en la vida y permitirme continuar con mi realización profesional.

A mi esposo Dennis y mis hijos Piero y Catalina, por el apoyo y el tiempo invertido en este período de crecimiento académico y por ser siempre mi fortaleza y motivación para seguir avanzando y mejorando en la vida.

A mis padres Wilfredo y Luz, porque gracias a sus estilos de crianza me permitieron formar, desarrollar y fortalecer las habilidades y fortalezas para ser una persona de bien, que contribuye a conseguir un mejor lugar donde vivir y dejar como herencia a nuestros hijos.

A los padres del PRONOEI Dulces Sonrisas por la disposición y el apoyo en el desarrollo de la presente investigación, por querer ser mejores padres en la vida y que eso se refleje en criar personas de bien para nuestra sociedad

Gisella Adrianzén Carrión

Agradecimiento

Al Dr. Juan Carlos Callejas mi asesor de tesis, por el apoyo brindado en la revisión y sus orientaciones para la elaboración de la presente investigación.

Al Mg. Pedro Carlos Pérez Martinto por la motivación en el desarrollo de la presente investigación y por la orientación durante el período de estudios de mi maestría.

A los padres del PRONEI Dulces Sonrisas por su apoyo y disposición en el programa.

A las maestras que amablemente trabajaron para que las sesiones se desarrollen en los tiempos estimados y por su preocupación en la participación de sus padres.

Gisella Adrianzén Carrión

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal aplicar un programa Cognitivo Conductual para mejorar los estilos de crianza en las madres y padres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo. Es una investigación aplicada de tipo mixto - descriptivo – proyectivo. La población muestral estuvo conformada por 30 padres y madres de familia, además de la observación de 30 alumnos niños de 3 a 5 años y la entrevista de las maestras. Se utilizó el cuestionario conocido como "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ), traducido como "Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza", desarrollado por Robinson y colaboradores en 1995 y actualizado por Pérez en 2018, para la recopilación de datos. Este instrumento fue validado por tres expertos, y la confiabilidad se evaluó mediante el estadístico Omega de McDonald, obteniendo un valor de 0.979, lo que confirma la consistencia interna de la prueba. Además, se implementó un programa de terapia cognitivo-conductual que evidenció que los enfoques de este tipo pueden representar una vía prometedora para mejorar los estilos de crianza. Los resultados del post test revelaron una diferencia significativa, indicando que el programa logró mejorar de manera significativa ($p=0.000$) los estilos de crianza, lo que respalda la eficacia del programa.

Palabras clave: Programa, cognitivo, conductual, estilos de crianza

ABSTRACT

The main objective of this research was to apply a Cognitive Behavioral program to improve parenting styles in the mothers and fathers of the children of PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo. It is applied research of a mixed - descriptive - projective type. The sample population consisted of 30 fathers and mothers, in addition to the observation of 30 children between 3 and 5 years old and the interview of the teachers. The questionnaire known as "Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" (PSDQ), translated as "Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza", developed by Robinson and collaborators in 1995 and updated by Perez in 2018, was used for data collection. This instrument was validated by three experts, and reliability was assessed using the McDonald Omega statistic, obtaining a value of 0.979, which confirms the internal consistency of the test. In addition, a cognitive-behavioral therapy program was implemented, which showed that such approaches may represent a promising way to improve parenting styles. The post-test results revealed a significant difference, indicating that the program was able to significantly ($p=0.000$) improve parenting styles, supporting the efficacy of the program.

Keywords: Program, cognitive, behavioral, parenting styles.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

La familia se define como un grupo social que asigna tareas de comunicación y entendimiento mutuo a sus miembros, fundamentales para su fortaleza. Además, la familia garantiza la protección espiritual y psicológica de padres e hijos, proporcionando paz y libertad incomparables y su función recreativa es vital para su estabilidad (Suyunov, 2023).

Además, la familia dentro del entorno social es considerada como la primordial base que tiene el niño para obtener información; de ahí aprende las actitudes, valores, la instauración de pautas, etc. que en el futuro van a favorecer para que los niños consigan ser independientes y mostrar sus propias características en su propio entorno social. La manera en la que los papás educan a sus hijos repercute fundamentalmente en su desempeño cognitivo y afectivo de los mismos; ya que de las conductas que muestran los que cuidan, los niños las repetirán, pudiendo esto favorecerlos o perjudicarlos en su proceso general de desarrollo (García, 2021).

Por su parte, Padilla-Meléndez y Shuguli-Zambrano (2022) señalan que la familia es el agente primordial de socialización en la niñez, jugando un rol clave en la construcción de las pautas de conducta de los infantes. En este sentido, una familia disfuncional puede representar uno de los principales proveedores de modelos conductuales violentos para los niños, lo que puede producir un impacto demostrativo en su desarrollo y comportamiento.

A nivel internacional, los estilos de crianza son considerados como patrones de conducta significativos en el papel que desempeñan las familias, ya que inciden en la formación de los niños y están en constante evolución debido a la interacción social a la que están expuestos. Los padres, como primeros maestros, desempeñan un rol primordial en la formación de los niños, dependiendo del estilo de crianza que se promueva en su entorno familiar. A medida que los niños desarrollan sus capacidades, pueden realizar actividades sin ayuda y se propone establecer parámetros innovadores para los padres con el objetivo de obtener comportamientos favorables en los establecimientos educativos (Yanchapaxi et al., 2021).

Igualmente, se tiene conocimiento que la madre en particular juega un rol importante al estimular el desarrollo cognitivo del infante mediante el habla, el canto y la conversación constante. Ella actúa como guía en el proceso de crianza, contribuyendo así al fortalecimiento

de la identidad y autonomía del niño, ayudándolo a superar las dificultades cotidianas y estimulando su autoimagen. Sin embargo, en Latinoamérica se observa una tendencia hacia la sobreprotección o la transgresión de los derechos de los infantes, lo que puede generar que los padres presentes estilos de crianza inadecuados (Yanchapaxi et al., 2021).

Al actuar como modelos a seguir, los padres enseñan a sus hijos estrategias efectivas para expresar sentimientos y enfrentar el estrés de manera saludable. Fomentar la comunicación abierta y talentosa contribuye a construir la confianza en sí mismos de los niños (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023).

En este contexto, se acentúa la importancia del ambiente familiar y social como el espacio más próximo para un individuo. Este entorno ofrece oportunidades para establecer relaciones familiares, sentimentales o amistosas, así como para asegurar el sustento económico y participar en actividades significativas. Por lo tanto, los comportamientos y actitudes de los padres juegan un papel crucial en este contexto, especialmente desde la infancia hasta la adolescencia (Organización Panamericana de la Salud, 2023).

No obstante, el más reciente informe de UNICEF sobre la violencia hacia los menores indica que el 41% de los padres y madres que experimentaron castigos durante su niñez creen que métodos violentos son útiles en la crianza de sus propios hijos. Esto sugiere una inclinación a reproducir dichas conductas en la manera en que educan a sus hijos en la actualidad. Aunque se reconoce la violencia física como una práctica violenta, hay menos consenso sobre la violencia psicológica. La investigación indica que los padres encuentran difícil implementar prácticas positivas de crianza, como el diálogo y la negociación, debido al bajo conocimiento sobre alternativas efectivas. Esto conduce a muchos a recurrir a estrategias que, aunque evitan el castigo físico, se basan en acciones relacionadas con la violencia psicológica (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2023).

Por otro lado, en Bogotá, se ha observado que, a pesar del interés de los papás en el progreso académico de sus hijos, persisten experiencias de violencia dentro del entorno familiar. Según los resultados, muchos padres no recurren con frecuencia a la razón para abordar problemas y no proporcionan herramientas de manera regular para que sus hijos puedan resolver conflictos en diversos contextos. En cuanto al género, se ha notado que los padres identificados como femeninos muestran interés en fomentar la autonomía, independencia y formación de sus hijos. En contraste, los padres de género masculino tienden a no emplear la razón para resolver conflictos y desde sus habilidades, no satisfacen de

manera consistente las necesidades de sus hijos. Los resultados sugieren que, a pesar del interés de los papás por el rendimiento académico de sus hijos en Bogotá, persisten desafíos significativos en el ámbito familiar. La falta de recurso a la razón para resolver problemas y la ausencia de herramientas para la resolución de conflictos pueden contribuir a un ambiente familiar tenso y poco constructivo. En términos de diferencias de género, es notable que las madres se centren en fomentar la independencia y la libertad de sus hijos, así como en su educación, lo cual es positivo. Sin embargo, la aparente falta de utilización de la razón por parte de los padres de género masculino para abordar conflictos y la inconsistencia en satisfacer las necesidades de sus hijos desde sus capacidades pueden ser áreas de preocupación. (Vargas et al., 2021)

A nivel nacional, Ato (2020) concluyó que los progenitores con un enfoque autoritario o permisivo pueden obstaculizar el progreso de sus hijos al promover la dependencia, el temor y la inseguridad. En contraste, los padres democráticos estimulan el desarrollo de sus hijos al animar la creatividad, la iniciativa y la confianza. Los resultados sugieren que la manera en que los papás crían a sus hijos incide de manera directa en su desarrollo emocional y social. Los padres autoritarios o permisivos, al imponer excesivo control o permitir demasiada libertad sin dirección, pueden generar en sus hijos dependencia, miedo e inseguridad, lo que puede retrasar su progreso.

En cambio, los padres democráticos, al fomentar la participación activa, la creatividad y la confianza, contribuyen positivamente al progreso de habilidades sociales y emocionales en sus hijos. En este sentido, la crianza democrática parece ser más beneficiosa para el desarrollo integral de los niños. (Ato, 2020)

Por otra parte, en una institución educativa de Lima, se observó que, en las aulas de niños de 4 y 5 años, hay padres con limitado tiempo para participar en interacciones y actividades con sus hijos. Estos padres tienden a reemplazar esos momentos afectivos con recursos materiales. Además, se identificaron dos tipos de padres: aquellos autoritarios que establecen normas sin mucha participación del niño, utilizando castigos para lograr obediencia y mostrando escasa comunicación y padres permisivos que expresan afecto, pero proporcionan pocas pautas y límites, evitando disciplinar a sus hijos. Estas dinámicas parentales inciden en la conducta de los niños en las aulas, dificultando su capacidad para asumir responsabilidades, evitar practicar acuerdos y normas de convivencia, y mostrarse desmotivados, desobedientes, rebeldes y agresivos. Además, se observa que presentan relaciones interpersonales inadecuadas y falta de respeto hacia los demás (Llanos, 2021).

A nivel local, Samamé (2022) identificó en una institución educativa pública de Chiclayo que algunos niños necesitan la asistencia de un adulto para llevar a cabo tareas diarias como vestirse, desvestirse o atarse los cordones de los zapatos. Esto sugiere una posible falta de fomento de la autonomía infantil por parte de los padres. Además, se evidenció que en algunas ocasiones son los padres quienes realizan las tareas asignadas a los niños en casa, lo que indicó una falta de equilibrio entre los estilos de crianza. Estos problemas podrían asociarse con la presencia de estilos parentales desadaptativos, como el autoritario y el permisivo.

Entonces, la crianza implica orientar y educar a los niños a lo largo de su trayectoria vital, procurando un desarrollo armonioso y equilibrado. Los cuidadores desempeñan un papel crucial al proporcionar una guía inteligente y cariñosa en el desarrollo de sus hijos. La manera de criar se adapta a la cultura, el sentido común y los conocimientos científicos disponibles. Es fundamental destacar que los cuidadores son los modelos iniciales y más influyentes para sus hijos, ya que cuentan con diversos recursos para impartir normas y establecer estilos de crianza. En este contexto, es comprensible que los papás se sientan perdidos y ávidos ante la responsabilidad de contribuir al crecimiento de sus hijos. Enfrentarse a situaciones desafiantes en el proceso de fomentar una comunicación efectiva y ofrecer un modelo de autoridad que sea líder, sereno, diplomático y firme puede generar inquietudes. No obstante, es esencial comprender que el logro de la independencia es un proceso gradual con límites claramente definidos (García, 2021).

Como se puede observar los padres no cuentan con estrategias ni guías que les permitan establecer un estilo de crianza que asegure un desempeño óptimo en sus hijos, estos estilos se van formando a medida que los hijos van creciendo y dependerán mucho de los estilos de pensamiento de los padres, del manejo que ellos tengan de sus emociones, del manejo que tengan para controlar las conductas que muestran sus hijos, de las creencias que traigan en su vivencias y de los estilos de crianza que han tenido de sus padres, es por ello que podemos encontrar que el problema al que nos enfrentamos surge del escaso manejo de técnicas cognitivas y conductuales que utilizan los padres en el entorno familiar, las cuales no permiten el desarrollo de un estilo de crianza adecuado y saludable para los hijos.

La falta de programas educativos para padres a nivel escolar, a nivel de centros de salud y atenciones primarias, contribuye a la carencia de entrenamiento integral en dichas técnicas, además de la deficiencia en la promoción de estilos de crianza apropiados, que utilicen la metodología cognitivo-conductual, agrega un obstáculo adicional, pues mientras no

se ayude a los padres a entender sus pensamientos y emociones, así como a controlarse en situaciones de crisis o conflicto, esto no ayudará a establecer un estilo de crianza con el cual el padre se sienta seguro de poder manejar las conductas de sus hijos. En resumen, abordar estos problemas implica fortalecer la formación familiar, implementar programas educativos para padres y fomentar enfoques preventivos basados en estrategias cognitivo-conductuales.

En el distrito de Chiclayo, ubicado en el departamento de Lambayeque, se encuentra el PRONOEI "Dulces Sonrisas", un programa dedicado a la educación inicial de niños de 3 a 5 años provenientes de la misma comunidad. Este programa atiende a familias mayormente de nivel socioeconómico medio-bajo, donde los estilos de crianza de los padres tienden a ser ineficaces, lo que repercute en el progreso emocional y conductual de los infantes.

El Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) fue diseñado para cubrir las necesidades educativas en zonas rurales y urbanas marginales de Perú, posicionando al país como pionero en la historia de la educación inicial. Sin embargo, en este contexto particular, se observan preocupaciones derivadas de los estilos de crianza. A través de la observación directa y entrevista con la docente encargada, se han identificado comportamientos inadecuados entre los niños, como agresividad, dificultades para seguir las normas del aula y una expresión inadecuada de emociones. Estos comportamientos reflejan la influencia negativa de los métodos de crianza que predominan en sus hogares:

- Considerar difícil el disciplinar a los hijos.
- Desconocer los amigos que tienen sus hijos.
- Aplicar castigos físicos cuando desobedecen los hijos.
- No tener tiempo de jugar con los hijos.
- Mostrar una actitud de indiferencia cuando los hijos muestran una conducta inadecuada.
- Mostrarse sobreprotectores cuando los hijos se lastiman o se frustran.
- Castigar a los hijos sin brindar explicaciones de las sanciones.
- Permitirles a los hijos interrumpir o molestar a otras personas.
- Regañarlos y criticar a los hijos para mejorar sus comportamientos.
- Mostrar poca paciencia en la corrección de sus conductas.

- Mostrarse inseguros y temerosos al momento de establecer normas.
- Realizar constantes amenazas que no se cumplen.
- Establecer normas muy estrictas que son difíciles de cumplir.
- No saber controlar las malas conductas de los hijos.
- No compartir tiempo con los hijos para comunicarse.
- No ser empáticos con los hijos

Estos indicadores demuestran una problemática en los estilos de crianza que están manejando los padres, lo cual también se ve reflejado en las conductas que muestran sus hijos en el PRONOEI.

Por lo tanto, el **problema de investigación** que se abordó en la presente investigación fue la insuficiencia del proceso cognitivo conductual limita estilos de crianza adecuados.

De la aplicación de instrumentos de investigación como cuestionarios y análisis documental, se tuvo las **causas** del problema.

- La escasa presencia de lugares donde se oriente a los padres acerca de las técnicas cognitivo-conductuales en la crianza de los hijos.
- Iniciar la paternidad a edad tempranas sin contar con la madurez emocional para responsabilizarse de la crianza de otra persona.
- Transmitir de generación en generación los estilos de crianza inadecuados.
- El bajo impacto de las escuelas de padres en los progenitores brindadas en los colegios que buscan estimular la relación entre padres e hijos.
- Deficiencia en las acciones preventivas promocionales en las entidades estatales de salud en cuanto a los estilos de crianza.

Por todo lo descrito líneas anteriores podemos observar que el **objeto de la investigación** en este caso será el Proceso cognitivo conductual.

De acuerdo con el constructivismo social ejecutada por Bandura (1969) el ser humano empieza con el proceso de identidad que nace a partir del moldeamiento de acciones, sentimientos y pensamientos de alguna otra persona que lo ve como modelo a seguir. De esto se entiende que el individuo no desarrolla su identidad de manera aislada, sino que está

fuertemente influenciado por las interacciones sociales y la observación de los demás. Este proceso de modelado social implica que las personas tienden a adoptar comportamientos, emociones y pensamientos de aquellos a quienes consideran como modelos significativos en su entorno, principalmente los padres.

La Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) se caracteriza como un enfoque terapéutico conciso, organizado y centrado, cuyo propósito radica en alterar patrones de pensamiento y comportamientos que presentan disfuncionalidades. La TCC se fundamenta en la premisa de la interacción entre los factores biológicos, emocionales, cognitivos y conductuales de la persona con su ambiente circundante (Habigzan et al., 2019).

Además, es conocida por tratar problemas cognitivos, conductuales y emocionales, es por ello que se trabaja con lo que siente y piensa la persona, y a su vez con lo que acontece en su entorno (Alvites, 2019).

El patrón cognitivo conductual se aplica actualmente en la psicología debido a que se ha demostrado su validez en base a trabajar el problema afectivo, de personalidad, de relaciones de pareja, etc. Por ello, se consideran características con un planteamiento constante, con el fin de evaluar las emociones y los pensamientos desordenados, donde el terapeuta y paciente trabajan unidos para hallar la solución de las dificultades que se muestren en la evaluación. (García, 2021)

Por lo mencionado, cabe indicar que la técnica cognitivo-conductual es un trabajo terapéutico que se elige primordialmente para diversas dificultades psicológicas en la vida del ser humano, por ejemplo: autoestima baja, la agresividad, la depresión infantil, problemas en conductas adaptativas, problemas de pareja, etc; por lo tanto, el proceso cognitivo conductual es un procedimiento sumamente eficiente para mejorar el comportamiento, autocontrol y pensamientos de los padres (Fullana et al., 2019).

Además, la Terapia Cognitivo-Conductual ha ampliado significativamente su ámbito de aplicación, demostrando ser altamente efectiva en el tratamiento de trastornos graves de la personalidad, así como en intervenciones relacionadas con enfermedades físicas crónicas en diversos niveles de atención. También se ha utilizado exitosamente en intervenciones destinadas a desarrollar habilidades para la vida. Por lo tanto, el enfoque cognitivo-conductual se presenta como un paradigma respaldado por una posición filosófica, epistemológica, teórica y metodológica específica, la cual está sólidamente fundamentada y constantemente validada a través del método científico (Samalvides y Monterroso, 2021).

Tal es así que, en el ámbito del estudio sobre programas cognitivos conductuales para mejorar los estilos de crianza en madres y Padres, a pesar de los avances recientes, persisten algunas dificultades que requieren una exploración más profunda. Una de las áreas aún poco exploradas es la durabilidad de los efectos de estos programas a lo largo del tiempo. Se necesita comprender mejor si las mejoras observadas en los estilos de crianza se mantienen a largo plazo y cómo evolucionan a medida que los niños crecen. Asimismo, la mayoría de las indagaciones se orientan en madres, dejando un vacío en la comprensión de la efectividad de estos programas en padres. Explorar las diferencias de género en la respuesta a estas intervenciones podría arrojar luz sobre estrategias más personalizadas y efectivas. Otro aspecto insuficientemente abordado es la adaptación cultural de estos programas. También, gran parte de los estudios se han realizado en contextos específicos y se necesita una mayor diversidad cultural para comprender cómo estas intervenciones pueden ser efectivas en comunidades diversas. En resumen, a pesar de los avances notables, la investigación futura debería centrarse en la durabilidad a largo plazo de los efectos, la inclusión de padres en los estudios, la adaptación cultural de las intervenciones y los componentes que inciden en la participación continua de los participantes. Estos vacíos ofrecen oportunidades valiosas para fortalecer la eficacia y aplicabilidad de los Programas Cognitivos Conductuales para Mejorar los Estilos de Crianza en Madres y Padres, de ahí que el **campo de la investigación** está dado por la dinámica del proceso cognitivo conductual.

1.2. Formulación del Problema

Insuficiencias en el proceso cognitivo conductual limita estilos de crianza adecuados en los padres y madres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.

1.3. Justificación e importancia del estudio

Los estilos de crianza si bien es un tema estudiado, debido a la coyuntura actual en la que vivimos, se puede apreciar que los padres tienen menos tiempo de calidad para compartir con sus hijos y ahora se encuentran niños que son criados por los hermanos mayores que ni siquiera alcanzan la mayoría de edad, por los abuelos, los tíos, las empleadas domésticas y en el peor de los casos por los vecinos y personas de buen corazón que les alcanzan los alimentos mínimos y por ahí alguna norma de convivencia, encontrándose ahora padres que no saben cómo educar, corregir y amar a sus hijos, es por ello que la presente investigación se justifica bajo cuatro aspectos: teórica, práctica, social y metodológica. Tal es así que, la justificación teórica se basa en que se revisó diversas teorías relacionadas a las variables, de las cuales se

tomó como prioridad a la Teoría Cognitivo-Social del Aprendizaje de Albert Bandura, debido su influencia en el comportamiento de las personas en el transcurso del tiempo. Asimismo, se aporta nuevos conocimientos sobre las variables, lo cual es aporte para la ciencia.

La justificación práctica, se fundamenta en la necesidad imperante de promover ambientes familiares saludables y estimulantes para el adecuado desarrollo de los infantes. Se busca también atender de manera específica a una comunidad local, adaptando el programa a sus necesidades y particularidades, promoviendo así un impacto más significativo en la calidad de vida de las familias involucradas.

La justificación social se encuentra respaldada por la importancia de fortalecer el tejido social a través del apoyo a las familias. Un estilo de crianza efectivo no solo beneficia a los padres sino también a los niños, además que también contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa y saludable. Al implementar un programa destinado a mejorar los estilos de crianza en el PRONOEI "Dulces Sonrisas", se busca no solo abordar individualmente las necesidades de las familias sino también fortalecer los lazos comunitarios. La intervención no solo beneficiará a los padres y madres directamente involucrados, sino que también influirá positivamente en la convivencia y cohesión social dentro del entorno del PRONOEI.

La justificación metodológica se centra en el uso de un cuestionario validado y confiable que podrá ser usado por otros investigadores, a la vez se creó e implementó un programa cognitivo conductual, el cual también podrá ser adaptado y tomado como referencia en otros estudios. Finalmente, se empleó un enfoque mixto, mediante el cual se tuvo la capacidad para proporcionar una comprensión más completa y profunda de los fenómenos estudiados.

Por último, es relevante llegar de forma más precisa al tema de investigación; puesto que las referencias en el problema no solo se hallan en el centro de estudios mencionado, sino que existe una gran probabilidad de que se desarrolle en otros centros de estudios de la ciudad, limitando la consecución de la crianza adecuada. Manifestado en cuanto a lo anterior, se sustenta la motivación para aplicarlo en dicho estudio con el fin de proporcionar conocimientos y concientizar en la práctica de patrones y estilos de crianza correctos; en fortalecer la crianza de los niños convenientes y con mejor desempeño personal, social y académico.

La **novedad científica** de la investigación está dada en el Programa Cognitivo conductual para estilos de crianzas adecuados por tanto se parte de un diagnóstico contextual integral, la

interpretación teórica contextualizada, su sistematización integral, el desarrollo de actividades terapéuticas, su retención consciente y su difusión en el entorno educativo.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivos General

Aplicar un programa Cognitivo Conductual para mejorar los estilos de crianza en las madres y padres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar el estado actual de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.
- Elaborar un programa cognitivo conductual para mejorar los estilos de crianza en los padres de los Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo.
- Validar el programa a partir de la aplicación de investigación mediante un pre experimento.

1.5. Hipótesis

Si se aplica un Programa Cognitivo Conductual que tenga en cuenta las estrategias de psicoeducación, modelado, relajación y solución de problemas; entonces mejorarán los estilos de crianza en las madres y padres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas en Chiclayo.

II.

1.6. Trabajos previos

A Nivel internacional:

Kong y Yasmin (2022) centraron su estudio en analizar el impacto del estilo parental en el bienestar y desarrollo de la primera infancia, destacando el papel de la autoeficacia de los padres como un factor mediador. Los hallazgos muestran que el estilo de crianza autoritario está vinculado de manera positiva con los resultados de aprendizaje en los estudiantes chinos.

Viet et al. (2022) propusieron examinar la eficacia de un plan de crianza positiva para fomentar el desarrollo infantil en el conocimiento y la práctica materna y el crecimiento de niños en Vietnam. Se encontró después de la implementación del programa, el entendimiento materno sobre el desempeño del infante y el desarrollo infantil del grupo experimental fueron significativamente más altos que antes del programa y las mejoras de estas variables fueron mejores que las del grupo de comparación ($P < 0,05$), concluyendo con la efectividad del plan para mejorar varios resultados maternos y el desarrollo infantil.

Rodríguez (2020) buscó desarrollar el modelo de crianza autoritativo en progenitoras de niños escolares y conocer el punto de vista de éstos en cuanto al estilo de crianza utilizando un programa de entrenamiento cognitivo conductual en México. Los hallazgos demostraron un rango a r a p -valor 0.05, lo cual significa una tendencia leve de cambio, de tal modo, también se demostró un incremento promedio porcentual en el estilo autoritativo del pretest al postest en la madres, de un n 69% a un 76% y en la percepción de los niños se observó un decremento hacia el estilo autoritativo de un 84% en el pretest a un 80% en el postest; es por ello que se concluyó que el adiestramiento cognitivo conductual incrementó el modelo autoritativo en las madres.

Castellanos et al. (2018) en su estudio, se propuso impulsar la crianza positiva a través de talleres con acciones académicas para las mamás que pertenecen al Programa de desenvolvimiento Infantil para reducir los métodos de crianza basadas en violencia. Los hallazgos demostraron que el 80% de las mamás aprecian estos talleres provechosos, por lo tanto, los cambios del trabajo educativo que se ven previo y posterior a los programas son significativamente notorios, concluyendo que se impulsó la formación positiva de los hijos entre las mamás, reduciendo los comportamientos agresivos, como insultos, gritos, castigos, por una comunicación asertiva, es decir una mejor escucha entre las madres y sus hijos.

Solís y Díaz (2018) evaluaron la eficacia del adiestramiento de un plan de crianza para padres y sus niños en un centro educativo en México. Los hallazgos demostraron una

diferencia entre el antes y el después del entrenamiento reflejando una mejora significativa. Para finalizar, se ha concluido que el programa implementado y aplicado es sumamente efectivo para los padres de niños de centro educativo en estudio observándose grandes cambios positivos.

A Nivel Nacional:

Riva y Anggela (2021) diseñaron un programa para intervenir socioemocionalmente con el fin de mejorar los modelos de crianza en el periodo de pandemia en Chota. Los resultados demostraron que en su mayoría (77%) los padres cuentan con un modelo de formación asertivo y un grupo menor (23%) usan técnicas de crianza que no contribuyen a un desempeño adecuado de sus hijos y por lo tanto deben de mejorar.

Morales (2022) diseñó un esquema cognitivo conductual para reforzar la autoestima en niños que estudian de un colegio público en Huánuco. Se encontró que la mayoría (38.9%) de los alumnos muestran un elevado grado en cuanto a su autoestima y el 20.4% manifiestan un bajo nivel. Por último, se ha concluido que casi todos los niños muestran una autoestima alta la cual afirma que se debe reforzar la autoestima a una población mínima.

García (2021) en su estudio tuvo el propósito de desarrollar un programa de tipo cognitivo conductual en la dinámica del procedimiento, que busca incrementar estilos y patrones de crianza adecuadas en una institución educativa. Para finalizar, los hallazgos demostraron categorías a un 50% y bajas que corresponden a un 30% en las distintas dimensiones, por lo tanto, se concluye que los padres inicialmente tienen establecidos patrones de comportamientos y de pensamientos, las cuales tienen un nivel bajo en la eficacia sobre la crianza, pero al realizar el adiestramiento cognitivo conductual se han demostrado mejoras tanto en las conductas y cogniciones, así como en las esferas emocionales, afectivas y sociales.

Correa (2018) en su estudio se propuso cotejar el grado de desempeño cognitivo, corporal, el proceso de comunicación, el desarrollo social - emocional y el proceso de adaptación de niños de un colegio de nivel inicial en Arequipa. Por último, se concluye que las mamás con niveles de educación más altos educan a sus niños con un mejor nivel de desarrollo cognitivo y de comunicación, debido a que desarrollan aspectos que refuerzan al aprendizaje.

Aguilar y Huamani (2019) midieron la efectividad de una estrategia cognitivo conductual con la finalidad de reducir el grado de sintomatología depresiva en los niños de una casa

hogar en Arequipa. La metodología tuvo un diseño cuasiexperimental aplicativo; la muestra constó de 15 niñas, a quienes se les aplicó un cuestionario de depresión para niños, concluyendo con efectividad del plan propuesto para la disminución del nivel de la depresión en los niños.

A Nivel Regional:

Salazar (2021) en su estudio se propuso ejecutar un plan de tareas de juegos, teniendo en cuenta la teoría de Piaget, para un mejoramiento en las conductas de niños estudiantes. El método fue descriptivo propositivo; la muestra que se tomó fueron 82 alumnos y 12 docentes, concluyendo con la efectividad del programa para optimizar el comportamiento conductual en la institución educativa de Chiclayo.

Villanueva (2019) en su estudio pretende determinar las consecuencias de una estrategia de crianza positiva en base a las conductas de las madres en Reque. Los hallazgos demostraron que las diferencias encontradas fueron relevantes ($p < 0,05$) antes y después del test por medio del plan de crianza positiva. Por último, se ha concluido que el uso del programa ocasionó consecuencias sumamente significativas en las madres de la ciudad en estudio.

Pérez (2018) en Chiclayo estudió los modelos de crianza, describiendo en cuanto al estilo de crianza que no encuentran diferencias entre la muestra elegida, apreciándose mayormente el uso del modelo autoritativo, luego el permisivo y finalmente el autoritario, en cuanto a los padres y madres, la cual ayudará a mejorar el desarrollo del niño.

Gozzer (2019) en su artículo se basó en identificar la asociación entre estilo parental y sintomatología depresiva en niños de un colegio particular de Chiclayo. Los resultados demostraron que el 73% de alumnos no tiene sintomatología depresiva. El estilo parental sobresaliente del 36% de los alumnos es el superprotector y la menos predominancia es el negligente con 12% mostrando que existe una reciprocidad positiva entre las variables del estudio. Se concluyó que, existe una asociación demostrativa entre la sintomatología depresiva y los estilos de crianza autoritario y sobreprotector.

Pérez Montenegro (2019) en su investigación se planteó establecer los modelos de crianza que emplean los papás de niños que pertenecen a un colegio particular de Chiclayo, en base a la adaptación de un cuestionario de estilos de crianza de Robinson. Concluyó que,

mayormente los padres aplican el tipo autoritativo, luego el modelo permisivo y finalmente el autoritario.

1.7. Bases teóricas relacionadas al tema

Caracterización Epistemológica del Proceso Cognitivo Conductual y su Dinámica:

El proceso cognitivo conductual se refiere a las terapias que integran intervenciones en base a las conductas e intervenciones cognitivas; por ello las intervenciones culturales se caracterizan por los intentos por reducir las conductas y emociones disfuncionales mejorando el comportamiento, y por otro lado, las intervenciones cognitivas se caracterizan por las maneras de disminuir los comportamientos y las emociones inadecuadas cambiando las apreciaciones y cogniciones de los seres humanos (Mussel, 2022).

A raíz de lo mencionado, el modelo cognitivo conductual es un patrón epistemológico, ya que favorece los pensamientos como elementos rectores de la emoción y la conducta. Es por ello que especifica las alteraciones emocionales en base a la manera de ver que el ser humano le da a resultados específicos (Negri et al., 2019).

En relación con las teorías relacionadas al tema, se considera a Acosta (2018) quien refiere que las teorías más significativas del modelo cognitivo conductual son las descritas a continuación:

Teoría Conductista (John Broadus Watson):

Se origina con el socialismo inglés y con la teoría de la evolución de Charles Darwin, pues estas corrientes consideran a las personas como un individuo que se adecúa a su medio que lo rodea. Según John B. Watson, afirmaba la presencia de fenómenos psíquicos, sin embargo, consideraba que estos fenómenos no podían ser estudiados científicamente porque no eran observables.

El enfoque conductista formula la teoría psicológica en función de estímulo-respuesta, pues todos los comportamientos complejos, los hábitos, el lenguaje, el pensamiento y las emociones, se estudian como un listado de reacciones básicas de tipo fisiológicas (musculares o glandulares) que son observados y medidos. Las respuestas afectivas han sido copiadas de la misma manera que de cualquier otra conducta.

Teoría del Conductismo Radical (B. Frederic Skinner):

Su representante es Skinner, quien tuvo como base las teorías de Watson percibiendo a la psicología como el análisis de la conducta donde se observa a los seres humanos en nexo con su entorno en el que se desenvuelve. Sin embargo, se diferencia de Watson porque consideraba que los fenómenos internos (sentimientos) se deben excluir del estudio. Dicho esto, los estudios centrados en el tipo de aprendizaje se denominaron de la siguiente manera: condicionamiento operante o instrumental; pues demostraron que las actitudes más complicadas como la solución de conflictos y el lenguaje se podrían estudiar científicamente de acuerdo con los resultados que tiene para el individuo, pudiendo estos ser favorables (refuerzo positivo) o desfavorables (refuerzo negativo).

Teoría de Vygostky constructivismo social:

Considera a las personas como el fruto de la evolución histórico y social, considerando al lenguaje como un punto principal. El entendimiento se da como causa de la interrelación que hay entre los individuos y su entorno, considerando al entorno físico, social y cultural. Se identifican 2 maneras de competencias mentales: inferiores referidas a aquellas que son innatas al nacimiento y están definidas por la genética de cada individuo y sus funciones están limitadas a una respuesta al entorno. Las competencias mentales superiores se ejecutan por medio de las relaciones sociales en donde se desenvuelven los individuos.

Teoría Cognitivista (Jean Piaget, Albert Bandura y Jerome Bruner):

Con esta teoría se busca brindar información en base a lo que se atraviesa en la mente de las personas y cómo las funciones mentales contribuyen a conseguir el aprendizaje, es por ello por lo que en esta corriente la persona adquiere un rol destacado y central para conseguir los aprendizajes.

Teoría Completa del Desarrollo Cognoscitivo (Jean Piaget):

Fue realizada por Piaget quien describe que la inteligencia cuenta con 2 particularidades esenciales: la organización de las etapas del conocimiento que van a conducir a conductas

distintas en acontecimientos específicos, y la Adaptación que puede ser de dos tipos: asimilación y acomodación. Piaget dividió el desarrollo intelectual en 4 fases: Fase Sensomotriz, Fase Preoperacional, Fase concreta y Fase Lógico-Formal. Por lo tanto, las fases mencionadas engloban desde que el individuo nace hasta que se convierte en adolescente.

Teoría del Humanismo (Paolo Freire y Carl Rogers):

Esta teoría describe que el aprendizaje es la consecuencia del vínculo que existe entre las personas y su entorno. Aquí el aprendizaje se muestra independiente del conocimiento de definiciones y conceptos, también establece una identidad personal y social en las personas, la cual se da a través del proceso de creación activa que realizan las personas por medio de su movimiento físico y mental determinando sus respuestas ante la estimulación del ambiente.

Teoría Psicosocial (Erik H. Erikson):

Tiene como base la aclaración de los períodos del proceso psicosexual de Sigmund Freud, incluyendo el ámbito y el desarrollo psicosocial. Esta teoría explica la importancia del conocimiento del 'yo' como la fuerza potente y favorable, así como la aptitud de los seres humanos para ordenarse y poder conciliar las diferentes fuerzas que se ejecutan en los conflictos y dificultades que presente cada persona.

Teoría Cognitivo-Social del Aprendizaje (Albert Bandura):

La Teoría Cognitivo-Social del Aprendizaje de Albert Bandura, conocida actualmente como Teoría Cognitivo-Social, destaca la importancia de los procedimientos mentales internos y la interrelación entre individuos en el proceso de aprendizaje. Bandura manifiesta que factores cognitivos, como la observación y la imitación, influyen en la decisión de un individuo de replicar o no lo observado. Esta teoría reconoce que el comportamiento no solo está influenciado por el entorno, sino también por elementos individuales como las motivaciones, la atención y el rendimiento motor.

Asimismo, la Teoría Observacional de Bandura sostiene que los individuos logran aprender mediante la observación, donde la clave es que observan a otro individuo realizando una conducta específica. Si el modelo es recompensado por dicha conducta, el observador tiene la capacidad de reproducir la misma respuesta cuando sea pertinente. Esta teoría enfatiza

el aprendizaje indirecto a través de la observación y la simbolización de individuos y eventos en el entorno.

De todas las teorías revisadas la de Albert Bandura, es una de las que más influye a través del tiempo hasta la actualidad en el aprendizaje de los seres humanos. Ha desarrollado relevantes aportes a la psicología de la personalidad, del aprendizaje, social y cognitiva.

Relacionando estas teorías con un programa cognitivo-conductual para mejorar estilos de crianza, se destaca la relevancia de considerar tanto los aspectos ambientales como los cognitivos en la formación de patrones de crianza. La comprensión de cómo los padres procesan la información y cómo las interacciones familiares se modelan a través de la observación puede ser crucial para diseñar intervenciones efectivas que promuevan estilos de crianza positivos. Además, la atención a factores individuales como motivaciones y procesos cognitivos puede enriquecer la eficacia de estos programas.

La teoría del aprendizaje cognitivo-social sostiene que la adquisición de conocimientos está profundamente influenciada por el entorno en el que ocurre. Bandura centró sus estudios en la interacción entre el individuo y su contexto social, destacando la relevancia de los factores cognitivos y sociales en el aprendizaje. Esta teoría subraya cómo el comportamiento de los demás impacta en la formación de la personalidad, el aprendizaje y la conducta (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

El aprendizaje vicario o "modelado", propuesto por Bandura, incluye cuatro etapas: atención, retención, reproducción motora y motivación (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Primero, se resalta la necesidad de prestar atención a lo observado, lo cual depende de la complejidad de la tarea, la comprensión del comportamiento y el atractivo del modelo, que en el ámbito educativo suelen ser la familia, los maestros, compañeros o personajes ficticios. Luego, la retención se refiere a almacenar los patrones observados en la memoria a largo plazo. La reproducción motora requiere habilidades mínimas para imitar lo aprendido. Finalmente, la motivación es esencial en todas las fases previas, incentivando la repetición de la conducta observada.

El aprendizaje social desarrolla los cimientos teóricos para los procedimientos del tratamiento direccionado a reforzar las habilidades y la competitividad social, así mismo se

establecieron estrategias o metodologías básicas las cuales estuvieron estructuradas en programas de adiestramiento, tal como las herramientas de modelado (Ojeda et al., 2018).

Procesos del Modelamiento:

“El modelamiento se trata de los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos las cuales surgen luego de una observación a diferentes modelos” (Berger et al., 1977).

Bandura en 1969 expone que cuando una conducta establecida por los niños se aprende, trae consecuencias consigo mismo. Bandura lo define como los cambios de las actitudes, asociado a la observación de los resultados que continúan en pie de la otra persona (Torres, 2017). El Aprendizaje Observacional tiene procesos que se muestran a continuación:

- Procesos de Atención: significa atender los factores notorios de la conducta del modelo. Esto se relaciona con la relevancia que ofrece el que observa el comportamiento que desea copiar. Sin embargo, si a la persona no le gusta o no le interesa ese comportamiento, no podrá ser imitado ni atendido.
- Procesos de Retención: Es la destreza para la sistematización comunicativa y con figuras de la información antes de recibir y demostrar lo aprendido. La presentación en la mente y recordar la parte verbal no es suficientemente positivo para contener la información debido a que no se emplea la imaginación.
- Procesos de Reproducción: se refiere a personas que observan, son quienes deben contar con habilidades de prestar atención, recibir, guardar, recobrar y multiplicar la información de la conducta a desarrollar. Por lo tanto, es la aplicación del comportamiento que se está observando. En estos procesos se realiza una unificación del modelamiento, la praxis dirigida y una realimentación correctiva.
- Procesos de Motivación: Se trata del desempeño que acepta el reforzamiento y es el ánimo de desarrollar una actitud. Los reforzadores y preceptos directos que ocurre a un comportamiento son evaluados por la persona que observa antes de imitarlo.

La Evolución Histórica del Proceso Cognitivo Conductual:

La evolución empezó alrededor del año 1899, siendo Pavlov quien da inicio a sus investigaciones del sobre el condicionamiento clásico y sobre este tema se basa a un autor reconocido y más aún que se relaciona con la TCC (Gutierrez, 2018).

Después de esta revisión con la teoría que se trabajó en esta investigación es John B. Watson quien utiliza herramientas teóricas de Pavlov; desarrollándolos en personas y registra la fobia de los niños de casi un año de vida, por lo tanto, muestra que es probable que el miedo se realice a través del condicionamiento clásico. En 1913 determina los procesos de lo que seguidamente se reconoce como el conductismo y realiza la publicación oficial de su estudio titulado: “La psicología desde la percepción de un conductista” (Gutierrez, 2018).

La “Terapia Conductual” se comienza a mencionar y se desarrolla de una investigación experimental para reforzar de manera clínica y ser usada en individuos en su círculo social.

Núñez et al. (2019) manifiestan también, que, en la última fase de la 2da Guerra mundial, se muestra un crecimiento significativo de seres humanos con problemas psicológicos originados por la Guerra, por ello, se presenta la necesidad de tomar en cuenta la psicología clínica para otorgar tratamientos a estas personas. Es de suma importancia indicar que el patrón conductual se transforma en técnicas de intervención terapéutica que realiza metodologías de terapias eficientes en un corto plazo a diferencia del Psicoanálisis.

Skinner (1953) aprueba que la conducta percibe influencias de las genéticas y en mayor proporción del círculo social o familiar, así mismo, la conducta está relacionada como una dimensión que depende directamente con el entorno; teniendo como fin una relación eficaz de causa – efecto entre estas (Skinner, 1953).

En la Actualidad:

Citaremos a Aaron Beck y Albert Ellis como los más importantes escritores en la elaboración de sus metodologías de tratamientos psicológicos, las mismas que tuvieron como título: Terapia Cognitiva y Terapia Racional Emotiva (Gonzales, 2021).

Aaron Temkin Beck:

Es el representante de la Terapia Cognitiva. En 1921, se enfoca en los factores cognitivos que inician y continúan con los inconvenientes de psicología, propone a unir las herramientas de conductas ya desarrolladas y a utilizar el estudio con el fin de llegar eficientemente a los resultados de las terapias (Gonzales, 2021).

En 1955, Beck recalcó los estudios de Kelly en base a las hipótesis de los constructos individuales, para determinar la organización mental como “esquemas”. La investigación de Kelly fue conceptualizada, pero repercutió también Albert Ellis con la Terapia Racional Emotiva; por el motivo de que se basa en el valor que le contribuye a las creencias ilógicas y en el malestar que estas conllevan a diversos aspectos del día a día de los seres humanos (Gonzales, 2021).

La proposición de Beck manifiesta que los seres humanos frente a un estímulo no corresponden inmediatamente, ya que se clasifican, evalúan e interpretan con anticipación, atribuyendo un concepto al mismo y valorando sus procesos cognitivos. A continuación, se presentan algunas concepciones relevantes señaladas por Gonzales (2021):

- Esquemas cognitivos: Se determinan a procesos de como planificarse con la información y se presentan complejas al estar mezcladas por factores pocos complicados y que desarrollan el conocimiento que, a su vez, planifica y formato las distintas incitaciones sociales.
- Procesos cognitivos: Son patrones donde las personas deciden del círculo del conocimiento a la cual atenderán, las unirán para guardarlas y si es posible, recuperarlas. Estos son maneras inmediatas que se realizan sin que la persona se dé cuenta de que ocurre.
- Productos Cognitivos: es el pensamiento y la figura que se establecen por las asociaciones en base a la información que se percibe socialmente, los bosquejos, dogmas y de las metodologías cognitivas. A esto, Beck les denomina: “pensamientos automáticos”.
- La Triada Cognitiva: se trata de 3 esquemas cognitivos que incitan a las personas a tener una visión de sí mismo, y de su entorno desfavorablemente. El ser humano se reconoce como incompetente; comprendiendo a su círculo social como aquello que le exige a cumplir con objetivos complicados de ejecutarlos y que no le da satisfacción. Visualiza su futuro sin esperanza, porque siente que lo negativo no mejorará; sino que se aumentarán los inconvenientes, el sufrimiento y el desánimo.

Intervención en Terapia Cognitiva:

Beck se basó por conceptualizar cognitivamente los problemas de las emociones, además de preocuparse por otorgar procesos y herramientas de 36 intervenciones consecuentes. El principal objetivo de la Teoría Cognitiva es comprender la función y la estructura de los aspectos cognitivos, que serían la capacidad de los individuos para atribuir significados a sus experiencias (Benavides et al., 2020).

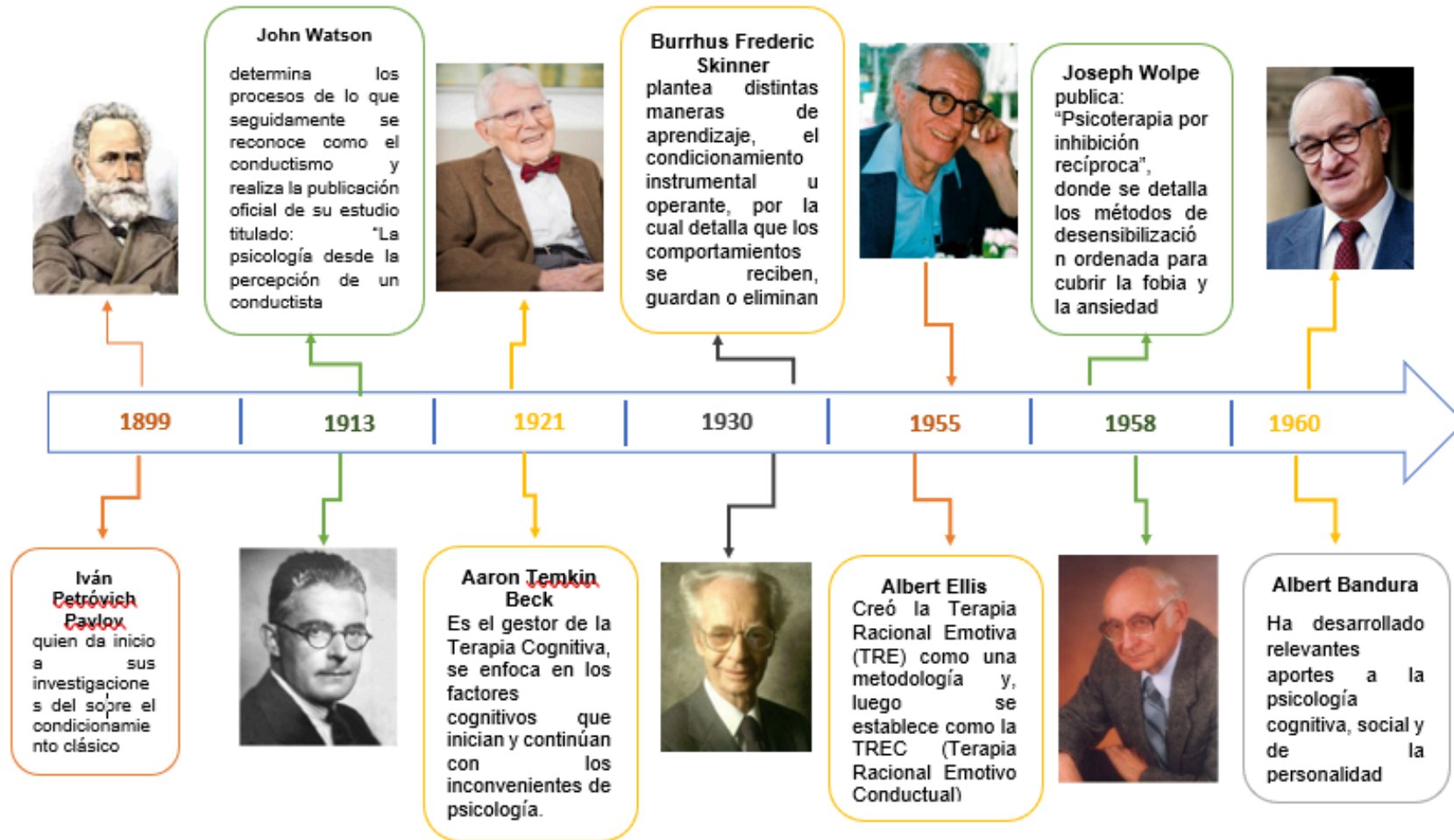
Albert Ellis:

La Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) reconoce la importancia de la familia en la formación de creencias racionales e irracionales en los niños, lo cual puede afectar su desarrollo a corto, mediano y largo plazo (Ríos, 2018).

Sensaciones puras: Ellis (1977) describe las "sensaciones puras" como apreciaciones intuitivas e inmediatas, mientras que las "emociones mantenidas" son reflexivas y más prolongadas. Las sensaciones puras se basan en reacciones impulsivas sin un proceso previo de discernimiento, mientras que las emociones mantenidas implican un manejo y control consciente de las emociones, relacionadas con pensamientos y experiencias previas.

Emociones mantenidas: Están vinculadas a pensamientos y pueden ser gestionadas y controladas. Dependiendo de la evaluación y percepción del individuo, las emociones pueden generar respuestas emocionalmente apropiadas o descontroladas. Estas emociones también están influenciadas por factores como los padres, maestros, religión y la sociedad en general, lo que contribuye a un aprendizaje emocional.

LINEA DE TIEMPO DE LA DE LA PSICOLOGOA COGNITIVA CONDUCTUAL



Programa de Terapia Cognitivo Conductual:

Se debe considerar que programa es una forma de participar en distintos problemas de cualquier índole, por lo tanto, conllevará modificaciones individual y grupalmente; proponiéndose como fin fundamental cambiar una situación actual. Las metas generalmente son muchas, sin embargo, se deben evaluar los procesos con los que se pretenden modificar distintas actividades y que permitan dar una mejora a los individuos con respecto a su calidad de vida (García, 2021).

Pineault y Daveluy (1987) manifiestan que los programas que tienen objetivos de tratamiento y prevención deben representarse por medio de un grupo de actividades o estrategias, las cuales han sido organizadas eficientemente con los medios que se necesitan con el objetivo de alcanzar las metas propuestas en una situación particular o con un conjunto de seres humanos.

El propósito de los programas se relaciona al hecho de ejecutar las estrategias para evitar inconvenientes y promover buenas conductas. Se desarrollan programas de diferentes tipos: promoción, motivacional, de prevención, estructurales, cognitivos, entre otros. Pero en su totalidad se desarrollan en base a las metas metodología, recursos e investigaciones en base a las insuficiencias del estudio y su entorno.

Importancia de la Evaluación de un Programa:

En cualquier ciencia, la importancia de prevalencia es la evaluación y presenta un método principal con el fin de promover e intervenir preventivamente, mostrando las evidencias como base (Villalví, 2017). Sin embargo, en la evaluación se tiene que considerar la habilidad para las tomas de decisiones concernientemente al resultado alcanzado, para que posteriormente se decida mejorar o modificar el programa solo si es necesario (Vega, 2019).

Fundamentos de un Programa:

García (2021) cita a Borders y Drary (1996) quienes consideran que los fundamentos de los programas deben de ser: independiente (la intervención se encuentra en planes flexibles y no a un grupo de servicios), integrado (es integral y autónomo de programas

educativos), evolutivo (basado en los postulados del desarrollo humano) y equitativo (equilibrado para todos y tener en cuenta las particularidades de cada población).

El Programa cognitivo conductual es una serie de acciones organizadas para guiar a los padres en la crianza de niños de 3 a 5 años. Está basado en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), que busca cambiar patrones de pensamiento y comportamiento disfuncionales. El programa consta de dos unidades y 12 sesiones, ofreciendo estrategias adaptadas a las necesidades de los padres. Las alteraciones culturales se enfocan en mejorar el comportamiento, reducir conductas y emociones disfuncionales, mientras que las alteraciones cognitivas buscan cambiar las percepciones y cogniciones para disminuir comportamientos inapropiados.

Según Beck et al. (2010), se hacen uso de estrategias cognitivas y conductuales en la intervención. Las estrategias cognitivas tienen como objetivo abordar las creencias falsas y los supuestos de adaptativos específicos del paciente, mientras que las estrategias conductuales se enfocan en promover el cambio de comportamiento tanto en las madres como en sus hijos.

En relación con las estrategias utilizadas en la intervención, se mencionan algunas de ellas de manera resumida.

Psicoeducación, es una técnica que se emplea al comienzo de una intervención con el propósito de que los padres comprendan los temas que se abordarán y se relacionan con ellos, facilitando así el cambio y fomentando la edificación cognitiva durante el proceso (Black y Zayfert, 2008).

Modelado, es una técnica que desempeña un papel importante en la modificación del comportamiento, ya que se basa en el aprendizaje social a través de la observación y la imitación de conductas en un contexto de interacción social (Bandura, 1977). Además, de utilizar técnicas como instrucciones, ensayo conductual y manejo de consecuencias para mejorar los resultados en los entrenamientos conductuales (Martin y Pear, 2008).

Respiración y relajación, esta técnica se vincula con la práctica de la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva. Su propósito es asistir a los padres en el desarrollo de habilidades de autocontrol frente a la activación emocional y en la disminución de los impactos del estrés, según lo descrito por Adam (2020).

Solución de problemas, creada por D'Zurilla y Goldfried (1971), se orienta a enseñar a los padres a identificar alternativas viables y seguras para abordar los desafíos que puedan surgir en las interacciones diarias con sus hijos.

En resumen, se utilizaron estrategias cognitivas y conductuales, como la psicoeducación, el modelado, las técnicas de respiración y relajación, y la solución de problemas, como parte de la intervención destinada a mejorar la crianza y la relación entre las madres y sus hijos.

Estilos de Crianza:

Investigación Pionera de Baumrind

Aunque la mayoría de los primeros investigadores sobre la crianza de los hijos se centraron en identificar las dimensiones generales de la crianza y sus correlatos, a mediados de la década de 1960, Diana Baumrind identificó tres estilos comunes de conducta de crianza. En lugar de examinar de forma independiente los correlatos de varias dimensiones, en cambio, observó simultáneamente cómo los padres diferían en múltiples dimensiones para catalogar a los padres en varios estilos de crianza (Baumrind, 1967).

En el primer estudio de Baumrind sobre estilos de crianza, identificó tres agrupaciones de niños en etapa preescolar que mostraban patrones de comportamiento muy diferentes:

- Asertivos, autosuficientes, autocontrolados, optimistas y afiliativos (n = 13)
- Descontento, retraído y desconfiado (n = 11)
- Poco autocontrol o autosuficiencia, y retiro de la novedad (n=8).

Estos niños fueron seleccionados de un grupo de 110 niños, que habían sido calificados por la maestra de preescolar y un psicólogo; eran niños que obtuvieron la puntuación más alta o más baja en dos de cinco dimensiones y mostraron un comportamiento similar en el aula y en tareas experimentales estructuradas.

Desde que Baumrind realizó su innovadora investigación en las décadas de 1960 y 1970, una gran cantidad de estudios han investigado el vínculo entre los estilos de crianza que identificó y los resultados de los niños (Mandara, 2019). En general, la paternidad autoritativa se ha asociado con resultados de desarrollo positivos (por ejemplo, estabilidad emocional, patrones adaptativos de afrontamiento, satisfacción con la vida); la paternidad autoritaria se ha asociado con bajo rendimiento académico y síntomas depresivos; y la

paternidad permisiva se ha asociado con autocontrol deficiente, baja autoestima y agresión. Cabe indicar que, en diversas investigaciones, los autores no evaluaron el estilo de crianza, sino que observaron las correlaciones de las dimensiones de crianza relacionadas con los estilos de crianza de Baumrind. (Power, 2020).

Después de esta investigación, Baumrind desarrolló un marco bidimensional para los estilos de crianza, es decir,

- Exigencia significa la medida del control de los padres sobre los comportamientos de los niños: los padres muy exigentes establecen límites, hacen cumplir reglas estrictas y exigen un alto grado de obediencia de sus hijos.
- La receptividad se describe a los papás que son altamente receptivos y que apoyan todo tipo de requisitos de desarrollo de sus hijos. Los padres con alta capacidad de respuesta establecen una comunicación clara y abierta y muestran apego y calidez a sus hijos.

Después de estudios, observaciones, encuestas y análisis prolongados y extensos, basados en su marco bidimensional, Baumrind demostró tres categorías principales:

- Autoritativo (democrático)
- Autoritario
- Permisivo

Estilos de Crianza Según Diana Baumrind

Paternidad Autoritaria: Este tipo se describe por una baja expresión de respuesta afectiva, sin embargo, una demanda elevada. Se indaga el moldeamiento y control de las conductas de los niños teniendo en cuenta juicios absolutos, sostenidos y rígidos en el mando de los padres. Se refuerza y prioriza la obediencia mediante el castigo, lo cual restringe la independencia del hijo cuando no hay coherencia con las ideologías de los papás, pretendiendo que los niños las admitan como veraces (García y Peraltilla, 2019).

Este estilo se define por un comportamiento inflexible, controlador, exigente y con poca muestra de afecto por parte de los papás hacia sus hijos. Se aplica una disciplina estricta que limita la capacidad del niño para tomar sus propias decisiones. Los padres, al ser adultos, no logran comprender al niño y no pueden establecer un nivel de

comunicación efectivo. Además, se enfoca en imponer pautas determinadas por los padres (Tenempaguay-Solís y Martínez-Yacelga, 2021).

Paternidad Autoritativa (Democrático): el estilo autoritativo se prioriza la individualidad del niño, de la misma manera que los límites sociales. Los padres muestran seguridad en la capacidad que tienen para criar a sus hijos, respetando sus decisiones, gustos, opiniones y características personales. Son cariñosos y requieren un comportamiento positivo de sus hijos, estableciendo normas de manera firme y clara, imponiendo castigos limitados y juiciosos cuando la situación así lo amerita con una actitud cálida y de apoyo. Este tipo de padres forman hijos seguros, independientes, que saben que los aman y que se espera ciertas responsabilidades de ellos (Papalia et al., 2004).

La crianza autoritativa permite el desarrollo de niños con seguridad emocional, responsables y con capacidad de controlarse, pudiendo controlar de manera más efectiva las emociones desfavorables que vivencian, logrando objetivos positivos en el ámbito social y psicológico, ya que estimulan la independencia en sus hijos haciéndolos competentes para conseguir sus propias metas (Peña et al., 2018).

Paternidad Permisiva: Se define por una alta respuesta afectiva, pero baja demanda y control. Se da prioridad a la aprobación y al acatamiento de los impulsos o antojos de los hijos. Asimismo, las reglas son analizadas, pero escasean de estabilidad y las sanciones son escasamente usadas. Finalmente, los papás o mamás no buscan la subordinación ni el moldeamiento del comportamiento de los niños, sino que se basan en consumir los antojos e impedir el desconsuelo, es así que, algunas veces usan la razón, sin embargo, con más periodicidad se da la maniobra (García y Peraltila, 2019).

Estos padres se muestran cálidos y afectuosos, pero tienen expectativas mínimas o nulas sobre ellos, por lo que terminan estableciendo raros usos de la disciplina. Su comportamiento son más como amigos que como padres. Las características que muestran son que establecen normas con límites para sus hijos, tienen un estilo de comunicación abierta, sin embargo, los padres aceptan que sus hijos revelen los sucesos por uno mismo. (Peña et al., 2018).

Las reglas limitadas pueden interferir en algunos hábitos de los niños, como la alimentación poco saludable, las horas de sueño, las horas de ver televisión o las horas en

realizar las tareas. La libertad en este estilo puede generar otras conductas negativas que se pueden transformar en un mal hábito, debido a que los niños no reciben una buena orientación por parte de sus padres básicamente sobre la moderación. De tal modo, los niños de padres permisivos pueden mostrar algunos niveles de autoestima y destrezas sociales, por ello, pueden actuar impulsivamente, tornándose exigentes, priorizando sus sentimientos y carecen de autorregulación (Roselló, 2021).

Estilo de Crianza de Maccoby y Martin (1983)

Aunque Baumrind construyó la base para diferentes estilos de crianza y los clasificó, dos psicólogos, Maccoby y Martin, ampliaron aún más el trabajo de Baumrind. Presentaron el cuarto tipo, es decir, el estilo de crianza negligente, también conocido como crianza desinteresada (Jorge y González, 2017).

Usando el marco bidimensional de los estilos de crianza, Maccoby y Martin desarrollaron el tercer estilo de crianza de Baumrind, el estilo permisivo, y desarrollaron el cuarto estilo de crianza en este marco.

Estilo de Crianza de Darling y Steinberg (1993)

Nancy Darling y Laurence Steinberg estudiaron otro aspecto importante del estilo de crianza en 1993, y existe una clara diferencia entre las prácticas y las técnicas de crianza. Los hábitos de crianza son las conductas físicas particulares que los papás utilizan para socializar a sus hijos en diferentes situaciones y dominios. Al mismo tiempo, estas son las configuraciones emocionales no físicas que los padres usan en la crianza de los hijos (Capano y Ubach, 2019).

Presentan el modelo integrador del estilo de crianza. Según eso, el “método de crianza puede visualizarse como un conjunto de actitudes o un plan que involucra la autonomía y la autoridad parental que los padres aplican a sus hijos dentro de un marco y clima emocional” (González, 2019).

Darling y Steinberg estudiaron el efecto de los modelos de crianza en los comportamientos y en el desarrollo de los jóvenes. Según este modelo integrador el estilo de crianza puede afectar los resultados del adolescente (Malandar, 2018).

En relación al marco conceptual se tiene lo siguiente:

Conductual: Relativo a la manera en que las personas se comportan (Vargas y Ibáñez, 2020).

Crianza: Se define como la acción de crear y mantener un entorno seguro y saludable para el desarrollo y bienestar de los niños (Cotrina y Gamarra, 2021).

Estilo autoritario: Es el estilo que se basa en que los padres quieren que los hijos sigan las reglas impuestas de forma estricta, si es que no se cumplen se impone un castigo (Ramírez, 2023).

Estilo autoritativo: Es el estilo que se basa en que los padres determinan las reglas y límites que los hijos deben seguir, pero, los padres tienden a tomar en consideración las opiniones de los niños y actúan de forma racional al momento de establecer reglas (Ramírez, 2023).

Estilo permisivo: Es el estilo en donde los padres son indulgentes debido a que poseen pocas reglas y límites para sus hijos, además, rara vez corrigen o monitorean el comportamiento de los niños (Ramírez, 2023).

Estilos de Crianza: conductas o aposturas que poseen los papás para con sus hijos y tienen como consecuencia un resultado positivo o negativo, originando secuelas durante su vida (Pérez y Soto 2020).

Estilos: La palabra se utiliza en distintos entornos, aunque se utiliza más cotidianamente y está vinculado a la apariencia, la belleza (Ávila-Toscano et al., 2021).

Familia. Se define como un grupo social en el que se asignan tareas de comunicación y entendimiento mutuo entre sus miembros, lo cual resulta fundamental para su cohesión (Suyunov, 2023).

Modelado. Es un proceso de aprendizaje en el cual una persona adquiere un nuevo comportamiento mediante la observación e imitación de la conducta exhibida por otra persona (Rojas, 2023).

Proceso cognitivo: Es un patrón donde las personas deciden del círculo del conocimiento a la cual atenderán, las unirán para guardarlas y si es posible, recuperarlas. Estos son maneras inmediatas que se realizan sin que la persona se dé cuenta de que ocurre (Gonzales, 2021).

Programa cognitivo conductual. Es el modelo completo que muestra lineamientos éticos, compendios y metodologías que van acorde a la ciencia de la conducta (García, 2021).

Programa: Es una forma de participar en distintos problemas de cualquier índole, por lo tanto, conllevará modificaciones individual y grupalmente; proponiéndose como fin fundamental cambiar una situación actual (García, 2021).

Psicoeducación. Es una herramienta de cambio, ya que aborda los procesos cognitivos, biológicos y sociales específicos de cada individuo con el fin de promover la autonomía y mejorar la calidad de vida proceso (Godoy et al., 2020).

Respiración y relajación. Esta técnica se vincula con la práctica de la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva. Su propósito es asistir a los padres en el desarrollo de habilidades de autocontrol frente a la activación emocional y en la disminución de los impactos del estrés, según lo descrito por Adam (2020).

Solución de problemas. Es una técnica tiene como propósito que los padres adquieran habilidades para identificar soluciones prácticas y seguras frente a los obstáculos que enfrentan en su relación diaria con sus hijos (Jesús, 2020).

Terapia Cognitivo Conductual: Es una serie de tácticas y métodos de tratamiento aplicados para trabajar diversas dificultades de la salud mental (García 2021).

II. MARCO METODOLOGICO:

II.1. Enfoque, Tipo y Diseño de Investigación

El enfoque de investigación es mixto porque se refiere a la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio. En lugar de depender exclusivamente de una sola aproximación metodológica, el enfoque mixto busca aprovechar las fortalezas de ambas perspectivas para obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno de estudio (Hernández y Mendoza, 2023).

El modelo es mixto - descriptivo – proyectivo, mixto porque se manejarán datos cualitativos y cuantitativos de las variables, es descriptivo porque se circunscribe a detallar las variables que intervienen y es proyectivo ya que diseña una propuesta, donde incluye habilidades cognitivas conductuales ya revisadas previamente, teniéndose como resultados comentarios novedosos y con beneficios a la sociedad.

El diseño de investigación es pre – experimental porque se ejecutará la evaluación de un solo grupo de sujetos antes y después del empleo de la variable independiente.

II.2. Variables, Operacionalización

Variable Independiente: Programa Cognitivo Conductual

Definición Conceptual: La Terapia Cognitivo Conductual, es una serie de tácticas y técnicas de tratamiento ejecutadas para trabajar diferentes problemas de la salud mental (García 2021).

Definición Operacional: La variable programa cognitivo conductual y sus dimensiones se medirán a través de la ficha de observación basadas en 12 sesiones.

Psicoeducación, es una técnica que se emplea al comienzo de una intervención con el propósito de que los padres comprendan los temas que se abordarán y se relacionan con ellos, facilitando así el cambio y fomentando la edificación cognitiva durante el proceso (Black y Zayfert, 2008).

Modelado, es una técnica que juega un rol fundamental en la modificación del comportamiento, ya que se basa en el aprendizaje social a través de la observación y la

imitación de conductas en un contexto de interacción social (Bandura, 1977). Además, de utilizar técnicas como instrucciones, ensayo conductual y manejo de consecuencias para mejorar los resultados en los entrenamientos conductuales (Martin y Pear, 2008).

Respiración y relajación, es una técnica relacionada a la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva, con el objetivo de apoyar a los padres a desenvolver habilidades de autocontrol, de la activación emocional y reducir los efectos del estrés (Adam, 2020).

Solución de problemas, es una técnica desarrollada por D'Zurilla y Goldfried (1971), que presente como fin que los padres asimilen a buscar opciones viables y seguras para resolver las dificultades que surgen en las relaciones cotidianas con sus hijos.

Variable Dependiente: Estilos de crianza.

Definición Conceptual: Pérez y Soto (2020) quienes citan a (Fernández, 1997) describen a los estilos de crianza como "comportamientos o actitudes que tienen los padres para con sus hijos y tienen como consecuencia un resultado positivo o negativo, originando secuelas durante su vida".

Definición Operacional: La variable dependiente será medida en tres estilos: permisivo, autoritario y autoritativo.

Estilo autoritario: Es el estilo que se basa en que los padres quieren que los hijos sigan las reglas impuestas de forma estricta, si es que no se cumplen se impone un castigo (Ramírez, 2023). El cual presenta diversos factores:

El primer factor se ha denominado "Castigo físico y verbal": está compuesto por 4 preguntas (20, 27, 31 y 42), las preguntas que lo integran se centran en actitudes y acciones punitivas de padres o madres hacia comportamientos inapropiados de sus hijos, sin proporcionar una explicación antes de aplicarlas.

El segundo factor, llamado "Hostilidad-arbitrariedad": Abarca 3 ítems (34, 40 y 45), el término asociado a este factor se refiere a un ambiente tenso entre padres y sus hijos,

donde se imponen castigos sin justificación, dejando a los niños con poca o ninguna explicación.

El tercer factor, “Castigo-Arbitrariedad” : está compuesto por 3 preguntas (15, 24 y 50), que reflejan las acciones de los padres hacia sus hijos relacionadas con castigos que a veces se aplican sin considerar los argumentos de los niños ni proporcionar explicaciones.

El cuarto factor ha sido denominado “Directividad-amenaza”: la conforman 2 ítems (17 y 37), cuyo nombre alude a la actitud directiva y amenazante de los padres hacia las acciones de sus hijos.

El quinto factor “Exigencia-crítica”: está constituido por 2 ítems (4 y 8), caracterizados por el reproche y la demanda de los padres hacia sus hijos, con el objetivo de provocar cambios en su comportamiento o el cumplimiento de actividades previamente establecidas.

El sexto factor “Hostilidad - individualismo”: está compuesto por 2 ítems (11 y 48), que muestran un clima de tensión en la relación entre padres e hijos, con estrategias disciplinarias basadas en el castigo más que en la razón, y con la preocupación de los padres predominando sobre la de los hijos.

Estilo autoritativo: Es el estilo que se basa en que los padres determinan las reglas y límites que los hijos deben seguir, pero, los padres tienden a tomar en consideración las opiniones de los niños y actúan de forma racional al momento de establecer reglas (Ramírez, 2023). El cual presenta diversos factores:

Primer Factor Incentivo a la expresión-reflexión: los 5 ítems que lo componen (7, 26, 29, 36 y 39), que se refieren a la capacidad de los padres para facilitar la comunicación con sus hijos, estimulando verbalmente a los niños para que expresen sus pensamientos y generando espacios de reflexión sobre las consecuencias de sus acciones.

El segundo factor se denominó “Comunicación-expectativas”: Compuesto por 3 ítems (12, 16 y 44), se refiere al diálogo entre padres e hijos, destacando tanto las expectativas de los padres sobre el comportamiento de sus hijos como sus sentimientos y valoraciones sobre la crianza.

El tercer factor recibe el nombre de “Consideración”: lo conforman 2 ítems (10 y 22), refleja una actitud de integración y deferencia de los padres hacia las opiniones y sentimientos de sus hijos.

El cuarto factor se le ha denominado “Expresión-serenidad”: Está compuesto por 3 preguntas (1, 5 y 19), está relacionado con el fomento de la expresión de inquietudes por parte de los niños y la calma y paciencia de los padres al criar a sus hijos.

El quinto factor de la escala autoritativa se he decidido nombrar como “Contención y expresividad afectiva”: está constituido por 2 preguntas (14 y 23), se refiere a la respuesta afectiva y contenedora de los padres frente a las demandas emocionales de sus hijos.

El sexto factor, denominado “Implicación”: Abarca 2 ítems (47 y 49), que indican el alto nivel de importancia que los padres dan a la vida privada de sus hijos, demostrando un conocimiento específico sobre diferentes aspectos significativos de sus vidas.

El séptimo factor de la escala autoritativa recibe el nombre de “Participación”: el cual está compuesto por 1 pregunta (3), que destaca el involucramiento activo de los padres en la crianza de sus hijos, tanto en el establecimiento de reglas claras como en la consideración de las ideas y opiniones de sus hijos.

Estilo permisivo: Es el estilo en donde los padres son indulgentes debido a que poseen pocas reglas y límites para sus hijos, además, rara vez corrigen o monitorean el comportamiento de los niños (Ramírez, 2023). El cual presenta diversos factores:

El primer factor “Inseguridad-inconsecuencia”: está constituido por 3 ítems (25,28,46), refleja los pensamientos recurrentes de los padres sobre la dificultad y el miedo percibidos en la crianza de sus hijos.

El segundo factor, denominado “Inconsistencia”: se compone de 4 ítems (2,9,38,41), se refiere a las conductas flexibles de los padres para evitar que sus hijos muestren un comportamiento inadecuado ante ciertas demandas o mandatos.

El tercer factor, llamado “Ignorar el comportamiento inadecuado”: posee 2 preguntas (32 y 43), describe la actitud indiferente de los padres frente a comportamientos inapropiados de sus hijos.

El cuarto factor “Ausencia de límites y normas”: está compuesto por los otros dos ítems que presentan puntuación inversa en el cuestionario (13 y 18), indicando la falta de disciplina y control de los padres en la crianza de sus hijos.

El quinto factor, llamado “Falta de regulación”: lo conforman 2 ítems (6 y 21), señalando la escasa supervisión y seguimiento de las normas establecidas por los padres.

El sexto factor, denominado “Evitación-consentimiento”: lo conforman 2 preguntas (30 y 35), hace referencia a la evasión y permisividad de los padres frente a comportamientos inadecuados de sus hijos.

II.3. Población, muestreo y muestra

II.3.1. **Población:** En este estudio se tomará una población censal concertada por 25 madres y 5 padres, además de la observación de conducta de 30 niños y la entrevista de las maestras del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.

Tabla 1

Cantidad de padres según género del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Tipo	N	%
Madre	25	83%
Padre	5	17%
Total	30	100%

En la tabla 1 se aprecia que el 83% de los padres encuestados son madres y el 17% son padres, encontrándose que en su mayoría son las madres quienes más asisten a las actividades que se programan en el PRONOEI, sin embargo, se ha logrado contar con la presencia de 5 padres de familia lo que refleja la preocupación también de los varones en mejorar los estilos de crianza hacia sus hijos.

Tabla 2

Edad de los padres del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Edad	N	%
(24-32)	15	50%
(33-40)	10	33%
(41-49)	5	17%
Total	30	100%

En la tabla 2 se aprecia que el 50% de los padres tienen entre 24 y 32 años, el 33% tienen entre 33 y 40 años, finalmente, el 17% tienen entre 41 y 49 años,

apreciándose que hay un porcentaje de padres que tiene hijos entre 2 a 5 años pasando los 40 años, lo cual también podría influir la edad de los padres en los estilos de crianza que pueden presentar.

Tabla 3

Nivel de estudio de los padres del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Nivel de estudio	N	%
Primaria	4	13%
Secundaria	22	73%
Superior	4	13%
Total	30	100%

En la tabla 3 se visualiza que el 73% de los padres tienen nivel educativo secundario, el 13% tienen nivel primario y otro 13% tienen nivel superior. Lo cual nos permite observar que si bien la mayoría de los padres han terminado el nivel educativo secundario, hay un porcentaje de padres que cuentan con un nivel educativo primario, lo cual puede incidir en los estilos de crianza que ellos pueden mostrar hacia sus hijos.

Tabla 4

Estado civil de los padres del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Estado civil	N	%
Soltero (a)	3	10%
Conviviente	18	60%
Casado (a)	9	30%
Total	30	100%

En la tabla 4 se aprecia que el 60% de los padres tienen como estado civil “conviviente”, el 30% son casados y el 10% son solteros. Apreciándose que en su mayoría mantienen un vínculo de cercanía y convivencia constante, pudiendo ambos padres participar de la crianza y educación de los hijos.

Criterios de Inclusión de los padres:

- Padres de niños que estudien en el PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo.
- Padres de niños con edades entre 3 a 5 años.

- Padres que vivan en el pueblo joven Las Ánimas – Chiclayo.
- Padres que pertenecen a nivel socioeconómico medio -bajo.
- Padres con nivel de lectura y comprensión.
- Padres que hayan firmado el consentimiento informado

Criterios de Exclusión de los padres:

- Padres tengan tratamientos psiquiátricos.
- Padres que no saben escribir o leer.
- Padres con trastornos de abuso de sustancias.
- Padres con enfermedades mentales graves

Con relación a las características de los niños que estudian en el PRONOEI Dulces Sonrisas se presenta las siguientes tablas:

Tabla 5

Cantidad de niños según género del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Sexo	N	%
Masculino	12	40%
Femenino	18	60%
Total	30	100%

En la tabla 5 se aprecia que el 60% son niñas y el 40% son niños.

Tabla 6

Edad de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Edad	N	%
3	13	44%
4	7	23%
5	10	33%
Total	30	100%

En la tabla 6 se aprecia que el 44% de los niños tienen 3 años, el 33% tienen 4 años, finalmente, el 23% tienen 5 años.

Respecto a los criterios de inclusión y exclusión de los niños que han sido observados se presentan los siguientes:

Criterios de Inclusión:

- Niños que estudien en el PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo.
- Niños con edades entre 3 a 5 años.
- Niños que vivan en el pueblo joven Las Ánimas – Chiclayo.
- Niños cuyos padres habían firmado el consentimiento informado

Criterios de Exclusión:

- Niños que no cuenten con un soporte de papás.
- Niños en situación de abuso o negligencia.
- Niños con diagnósticos de trastornos del desarrollo severos.
- Niños con problemas de salud física que limiten su participación.

II.3.2. **Muestreo:** Se trata de un muestreo censal, debido a que se tomará toda la población para el estudio.

II.3.3. **Muestra:** Teniendo en cuenta las características de la población y los criterios de inclusión y exclusión la muestra sería igual a la población la cual contará con 25 madres y 5 padres, la observación de 30 niños y la entrevista a las maestras del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo.

II.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Métodos de nivel teórico: Los enfoques teóricos ofrecen la oportunidad de procesar los resultados adquiridos a través de la aplicación de métodos empíricos. Esto implica la capacidad de sistematizar, analizar y explicar dichos resultados, identificando similitudes y llegando a conclusiones confiables que facilitan la resolución del problema en cuestión (López y Romas, 2021).

El enfoque analítico-sintético sostiene que, en el proceso investigativo, el análisis y la síntesis deben desarrollarse de manera consciente e intencional, operando en estrecha unidad e interrelación. Se plantea que el análisis se produce mediante la síntesis, ya que el análisis de los elementos que componen la situación problemática y la información existente se realiza al relacionar estos elementos

entre sí y vincularlos con el problema en su totalidad. Aunque durante la investigación uno de los dos procesos pueda predominar en una etapa específica, ambos son fundamentales y se retroalimentan mutuamente (López y Romas, 2021).

El método inductivo-deductivo se fundamenta en la noción de que la inducción es la forma de razonamiento que permite pasar del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, revelando lo que es común en los fenómenos individuales (López y Romas, 2021).

En cuanto al método de ascenso de lo abstracto a lo concreto, parte de la premisa de entender por lo abstracto una parte aislada del todo, extraída con el objetivo de un estudio más profundo. Se destaca la importancia de la abstracción mental y la necesidad de llevar a cabo procesos de análisis y síntesis, involucrando la división del todo en partes y la integración de estas partes (López y Romas, 2021).

Por otro lado, el método histórico-lógico parte de concebir lo histórico como el conocimiento de las diferentes etapas de los objetos en su sucesión cronológica. Subraya la necesidad de revelar la historia, las etapas principales del desarrollo y las conexiones históricas fundamentales para comprender el movimiento histórico tendencial del objeto en toda su complejidad (López y Romas, 2021).

En relación con el método hipotético-deductivo, se basa en la formulación de una hipótesis inferida a partir de principios, leyes, teorías o datos empíricos. Posteriormente, se aplican reglas lógicas de deducción para verificar la veracidad de la hipótesis (López y Romas, 2021).

Por último, el enfoque genético postula que el estudio de un objeto de investigación desde esta perspectiva implica identificar un punto fundamental y primordial, que actúa como la célula base del objeto. En esta célula se encuentran sintetizados e integrados todos los elementos esenciales del objeto, así como sus leyes más fundamentales. Se enfatiza la importancia de determinar en cada caso cuál es esta célula inicial que encapsula la diversidad y la riqueza de los atributos esenciales del objeto (López y Romas, 2021).

Métodos Empíricos: Las técnicas son programaciones ordenadas de manera sistemática y operativa que se utilizan con el fin de solucionar problemas prácticos; mientras que los instrumentos nos permiten recolectar datos; pudiendo ser cuestionarios, guías de entrevistas, test psicométricos, etc. (Rivas, 2005).

La observación: Investiga las personas, hechos, situaciones en el contexto donde viven y eso permite obtener la comprensión de la realidad del problema.

La recopilación documental y bibliográfica: Permite obtener información de diferentes bibliografías, así como consultar diversos materiales que sean útiles para la investigación.

La entrevista: Permite obtener la información a través de la comunicación directa con las personas que participan, se realiza a través de un diálogo interpersonal, que contiene preguntas y respuestas relacionadas al tema de investigación.

La encuesta: Se consigue los datos relacionados a las variables que intervienen en la investigación de manera ordenada.

En el estudio se aplicará dos instrumentos, para la variable independiente una ficha de observación y para la variable dependiente un cuestionario, los cuales servirán para la recopilación de los datos.

1. Ficha de Observación se basará en el contenido de las diversas sesiones del programa, el cual está dirigido a los niños de la institución PRONOEI. Esta guía será elaborada por la autora de la investigación.
2. Guía de Entrevista a las Maestras: El cual estará dirigido a recabar la percepción que tienen las maestras de las conductas de los niños de acuerdo con los estilos de crianza que tienen. Esta guía estará elaborada por la autora.
3. El cuestionario denominado en inglés “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ) y traducido como cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza de Robinson y Cols. (1995), el PSDQ es un instrumento que permite determinar el estilo de crianza que usan los/as padres/madres al momento de instruir a sus hijos/as, y dicho instrumento es reconocido a nivel mundial por ser el más usado para medir los estilos de crianza desarrollada por Diana Baumrind (1966) quien refiere tres tipos de estilos: estilo autoritativo, estilo autoritario y estilo permisivo.

En cuanto a la prueba original se basó en 62 ítems, estructurado en tres dimensiones: autoritativo (27 preguntas), autoritario (20 preguntas) y permisivo (15 preguntas). Además, la consistencia interna del instrumento fue valorada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, y se obtuvo como resultado lo siguiente:

escala autoritativa: $\alpha = ,91$; escala autoritaria: $\alpha = ,86$; y escala permisiva $\alpha = ,75$ (Robinson y cols., 1995).

Respecto al instrumento adaptado está estructurado de la siguiente manera: el instrumento presenta 62 ítems que miden el estilo de crianza de los padres o madres, a través de cinco alternativas de respuesta: Nunca = 1, De vez en cuando = 2, Casi la mitad del tiempo = 3, Muy seguido = 4 y siempre = 5, es así que mide con qué frecuencia y de qué forma actúa el padre o madre con su hijo/a.

El instrumento está estructurado en tres dimensiones: estilo autoritativo presenta 27 ítems (5,29,51,58,16,25,27,42,53,12,22,31,39,1,14,18,7,9,21,35,3,33,46,48,55,60,62), el estilo autoritario consta de 20 ítems (6,13,37,43,61,28,32,50,56,10,19,47,40,54,17,59,2,26,23,44) y el estilo permisivo consta de 15 ítems (4,24,30,34,57,41,49,15,36,38,52,20,45,8,11).

Para responder el instrumento se consideró un tiempo de 20 minutos aproximadamente. El cual fue aplicado a padres y madres cuyos hijos/as cursaban el nivel preescolar de la ciudad de Chillán.

Por otro lado, en relación con el procedimiento de validación, se logró una fiabilidad fuerte en las dimensiones: autoritativo ($\alpha = ,88$) y autoritario ($\alpha = ,78$), y una confiabilidad moderada ($\alpha = ,67$) en la escala permisivo.

Finalmente, la edad promedio de los padres o madres que presentaron un estilo autoritario fue de 36 – 52 años, el estilo permisivo abarcó a los padres de 23 años y el estilo autoritativo abarcó a los padres de 40 años.

El cuestionario para la variable estilos de crianza fue tomado de Pérez (2018), el instrumento está estructurado en tres dimensiones: estilo autoritativo presenta 18 ítems (7,26,29,36,39,12,16,44,10,22,1,5,19,14,33,47,49,3), el estilo autoritario consta de 17 ítems (20,27,31,42,34,40,45,15,24,37,50,17,23,4,8,11,48) y el estilo permisivo consta de 15 ítems (25,28,46,2,9,38,41,32,43,13,18,6,21,30,35). En relación con la confiabilidad, en la escala autoritativa se encontró un $\alpha = ,82$, en la escala autoritaria un $\alpha = ,66$ y en la escala permisiva un $\alpha = ,62$.

Posteriormente, se administró el cuestionario a la muestra piloto, compuesto por 30 participantes. Se llevaron a cabo tres análisis de confiabilidad, uno para cada una de las tres escalas que conforman el instrumento. En la escala autoritativa, se alcanzó un $\alpha = 0,945$, indicando una confiabilidad fuerte. En las escalas autoritaria

y permisiva, los coeficientes de $\alpha = 0,814$ y $0,611$ respectivamente, señalando una confiabilidad moderada. En cuanto al cuestionario en su totalidad, se alcanzó $\alpha = 0,873$, lo cual representa una confiabilidad fuerte. En resumen, los resultados del presente estudio y los de Pérez (2018) respaldan la fiabilidad del instrumento, brindando seguridad en la interpretación y aplicación en futuras investigaciones.

En cuanto a los resultados, estos se obtienen mediante los siguientes cálculos: primero, se promedian las evaluaciones de todos los ítems correspondientes a cada factor, y luego se promedian las evaluaciones de todos los factores dentro de cada dimensión. El puntaje final refleja la actitud predominante de una persona hacia un estilo u otro.

II.5. Procedimientos de análisis de datos

Para llevar a cabo la presente investigación, se inició con la gestión de la solicitud de permisos y la obtención del consentimiento informado tanto del PRONOEI como de los padres de familia, quienes aceptaron participar y colaborar en el estudio. Posteriormente, se procedió a validar el instrumento que evalúa los estilos de crianza a través de la opinión de tres expertos; seguidamente, se evaluó su confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Luego de completar estas etapas, se realizó un pretest y tras el análisis de los resultados obtenidos, se diseñó un programa cognitivo-conductual. Este programa fue implementado después del pretest relacionado con los estilos de crianza. Al concluir la aplicación del programa, se llevó a cabo nuevamente el postest y se presentaron los resultados a través de tablas y figuras.

Finalmente, para verificar la hipótesis planteada, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, y como prueba de hipótesis se empleó la prueba Wilcoxon.

II.6. Criterios éticos

El presente estudio se rige a los principios éticos para la seguridad de los participantes, los mismos que están expuestos en el informe Belmont; el National Institutes of Health (2003) que manifiesta lo que se muestra a continuación:

- Respeto hacia las personas: La persona es un individuo quien tomará sus decisiones por si solas, y del mismo modo, se respeta si decide participar o no de la presente investigación, lo cual quiere decir que la decisión que tome cada participante será respetada y valorada.
- Beneficencia: El razonamiento principal de la presente investigación es no causar daños a los participantes. Se propone presentar soluciones en base a tácticas y métodos que provoquen tranquilidad ante su malestar físico o emocional. Se prevalece con el fin de salvaguardia de cada integrante.
- Justicia: Los participantes del presente estudio tienen que ser tratados como iguales en el transcurso de la recolección de datos, obteniendo así resultados cuantitativos y cualitativos válidos.

Criterios Éticos de la Universidad Señor de Sipán:

Principios Generales Código de Ética Universidad Señor de Sipán:

Artículo 5º: Principios generales que rigen la actividad de investigación científica

- a) Protección de la persona asentada en su dignidad y la variedad sociocultural.
- b) Cuidado sostenible del medio ambiente y de la biodiversidad.
- c) Consentimiento informado y expreso.
- d) Transparencia en la selección de la temática de investigación y en la realización de la misma.
- e) Cumplimiento de los discernimientos éticos aprobados y reconocidos por la colectividad científica.
- f) Rigor científico en los estudios.
- g) Propagación de los resultados de los estudios.

II.7. Criterios de Rigor científico

Principios Específicos

Artículo 6º: Principios específicos que rigen la actividad de investigación científica

- a) Respeto al derecho de propiedad intelectual de los autores o científicos.
- b) Citar y referenciar apropiadamente las fuentes que se tengan contenido en la investigación, tal como se establece en las normas internacionales.
- c) Se reconoce la colaboración y contribución simplemente de los participantes en el estudio.
- d) La información conseguida se usa con la debida reserva y para los objetivos de la investigación.

III. RESULTADOS

III.1. Resultados según objetivos

El diagnóstico del estado actual de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo se puede apreciar en los siguientes resultados.

Tabla 7

Distribución del estado actual de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo antes de la aplicación del programa

Dimensión	Pretest	
	Media	Desviación estándar
Estilo permisivo	2,28	0,33
Estilo autoritario	2,14	0,52
Estilo autoritativo	3,86	0,52

En la tabla 7 se puede apreciar en el pretest que el estilo de crianza más predominante de las madres y los padres de niños del PRONOEI es el estilo autoritativo con un puntaje promedio de 3.86, seguido del estilo permisivo con un promedio de 2.28 y el menos predominante es el estilo autoritario con un promedio de 2.14, sin embargo al realizar la suma de los promedios de los estilos permisivo y autoritario obtenemos un puntaje de 4.42, lo cual significa que estos últimos estilos están en mayor puntaje caracterizando estilos de crianza que no son los esperados para un buen desempeño emocional de los hijos, presentando indicadores que se deben de trabajar a través de un programa de intervención cognitivo conductual. Esto debido a que estos estilos generan que los padres tengan un inadecuado establecimiento de normas, un manejo inadecuado de método para la corrección de conductas en los niños, en este sentido las intervenciones cognitivas se caracterizan por la manera de disminuir los comportamientos y las emociones inadecuadas cambiando las apreciaciones y cogniciones de los seres humanos (Mussel, 2022).

Tabla 8

Distribución según indicadores del estilo permisivo de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo antes de la aplicación del programa

Estilo permisivo	Pretest	
	Media	Desviación estándar
Inseguridad – inconsecuencia	2,24	0,95
Inconsistencia	2,35	0,67
Ignorar el comportamiento inadecuado	3,30	0,92
Ausencia de límites y normas	1,67	0,94
Falta de regulación	2,68	0,74
Evitación-consentimiento	1,42	0,90
Total	2,28	0,33

En la tabla 8 se evidencia en el pretest del estilo permisivo de las madres y los padres de niños del PRONOEI, que el indicador más predominante es ignorar el comportamiento inadecuado con un puntaje promedio de 3.30, lo cual se refiere a una actitud indiferente por parte de los padres y madres ante una conducta inapropiada realizada por sus hijos. La otra dimensión que le sigue es la falta de regulación en los padres con un 2,68, lo cual está relacionado con el escaso control y seguimiento de las normas impuestas por los padres y madres luego de su disposición. Luego sigue la inconsistencia con 2,35; continua la inseguridad – inconsecuencia con 2,24 y el menos predominante es la evitación-consentimiento con un promedio de 1.42. Como podemos observar los padres no cuentan con estrategias adecuadas para manejar las conductas inadecuadas de sus hijos y tampoco saben controlar de manera efectiva las sanciones que establecen como medios de cambio en las conductas de sus hijos.

Tabla 9

Distribución según indicadores del estilo autoritario de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo antes de la aplicación del Programa

Estilo autoritario	Pretest	
	Media	Desviación estándar
Castigo físico y verbal	2,30	0,94
Hostilidad - Arbitrariedad	2,37	0,48
Castigo - Arbitrariedad	1,74	0,80
Directividad-amenaza	1,38	0,54
Exigencia - crítica	1,65	0,68
Hostilidad - Individualismo	3,53	0,79
Total	2,14	0,52

En la tabla 9 se evidencia en el pretest del estilo autoritario de las madres y los padres de niños del PRONOEI, que el indicador más predominante es hostilidad e individualismo con un puntaje promedio de 3.53, el cual describe un clima de tensión en la relación entre los padres y los hijos debido a la implementación de estrategias disciplinarias basadas en el castigo más que en la razón. El otro indicador que se ha encontrado es de hostilidad – arbitrariedad con 2,37 y castigo físico y verbal con un 2,30, lo que nos demuestra que los padres tienden a establecer castigos, sin brindar una explicación y sin que estas sanciones tengan un objetivo de cambio en la conducta de sus hijos, recurriendo en algunos casos a castigos físicos cuando se quedan sin estrategias para manejar las conductas de sus niños, creando la necesidad de trabajar estos indicadores en los padres del PRONOEI.

Tabla 10

Distribución según indicadores del estilo autoritativo (democrático) de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo antes de la aplicación del Programa

Estilo autoritativo	Pretest	
	Media	Desviación estándar
Incentivo a la expresión-reflexión	4,27	0,71
Comunicación - expectativas	3,76	0,79
Consideración	3,90	0,99
Expresión-serenidad	3,99	0,42
Contención y expresividad afectiva	2,62	0,60
Implicación	3,73	0,85
Participación	4,50	0,97
Total	3,86	0,52

En la tabla 10 se evidencia en el pretest del estilo autoritativo de las madres y los padres de niños del PRONOEI, que el indicador más predominante es la participación con un puntaje promedio de 4.50, el cual hace mención a la actitud de los padres de involucrarse activamente en la crianza de sus hijos, planteando reglas claras, así como considerando las ideas y opiniones de sus hijos. El menos predominante es la contención y expresividad con un promedio de 2.62, que viene a ser la respuesta afectiva y contenedora de los padres y madres frente a las demandas de sus hijos, lo que nos indica que si bien los padres se involucran y se preocupan en el bienestar de sus hijos, no cuentan con estrategias para contener las conductas de sus hijos en situación de conflicto o crisis, haciéndose evidente que el poco manejo de acciones cognitivo conductuales para atender la necesidad del niño en ese momento, indicador que se necesita reforzarse en los padres.

De la aplicación de la guía de entrevista se obtuvo lo siguiente:

En la evaluación de la seguridad de los niños al realizar sus actividades, se evidencian diversas perspectivas. Algunos estudiantes, se destacan por su elevado nivel de seguridad al ejecutar tareas de forma independiente, demostrando confianza en sus habilidades académicas. Otros, como Edrick Pérez Checa y Valeria Sánchez Fernández, muestran niveles variables de inseguridad, buscando confirmación constante y en algunos casos, resistiéndose a trabajar de manera independiente. La relación entre seguridad e independencia parece variar con la edad, aunque existen excepciones notables, como en el caso de Nicolás Galindo Tarrillo, quien muestra seguridad a pesar de su edad, resaltando la influencia de factores individuales en el desarrollo de la autonomía académica. Algunos estudiantes exhiben dependencia significativa de asistencia, señalando la necesidad de un apoyo más allá de las tareas académicas. En resumen, la heterogeneidad en los niveles de seguridad e independencia destaca la importancia de enfoques personalizados y apoyo individualizado en el entorno educativo, donde la edad juega un papel, pero otros factores individuales también son cruciales.

Este resumen destaca la diversidad en los aspectos socioemocionales y conductuales de los estudiantes, subrayando la importancia de enfoques personalizados y estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades individuales (**Anexo 07**).

De la aplicación de la ficha de observación en los niños se obtuvo lo siguiente:

Tabla 11

Distribución de frecuencia de los estilos de crianza según la ficha de observación en los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas

Nivel	N	%
Bajo	1	4
Medio	19	63
Alto	10	33
Total	30.00	100

En la tabla 11 se aprecia que según lo obtenido en la ficha de observación de conducta de los niños el estilo de crianza se encuentra en un nivel medio (63%), un nivel alto (33%) y un nivel bajo (4%). En el nivel medio del estilo de crianza de los niños en el PRONOEI,

se destacan diversos comportamientos que subrayan la importancia de abordar la autonomía, la interacción social, el ambiente emocional y las estrategias pedagógicas. Algunos niños muestran resistencia a tareas independientes, mientras otros hablan de forma interruptora, generando desorden y demuestran falta de sociabilidad. La timidez y la dificultad para mantener la tranquilidad en el aula también son aspectos relevantes. La falta de participación activa y la distracción durante la clase añaden complejidad a este escenario. Estos comportamientos evidencian la necesidad de enfoques pedagógicos específicos y la influencia de la crianza en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Los comportamientos observados podrían relacionarse con estilos de crianza específicos. La resistencia a tareas independientes, la interrupción constante y la falta de límites sugieren una posible influencia del estilo permisivo. La falta de sociabilidad y la timidez podrían vincularse con un enfoque más autoritario, donde reglas estrictas pueden afectar las habilidades sociales de los niños. La falta de participación y la distracción en clase podrían asociarse con un estilo autoritario, donde la falta de consideración hacia las opiniones de los niños podría afectar su participación activa y concentración en el aprendizaje.

En última instancia, el nivel alto se vincula con niños que cumplen con sus tareas de manera consistente, evitan berrinches y llantos durante la clase, y además, no recurren a la violencia hacia sus compañeros. Este patrón de comportamiento parece estar asociado con un estilo de crianza autoritativo por parte de sus padres. En este enfoque, los padres establecen reglas y límites, pero al mismo tiempo, consideran las opiniones de sus hijos, actuando de manera racional al establecer estas normas.

Corroboración de Resultados

Tabla 12

Posttest de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.

Dimensión	Posttest	
	Media	Desviación estándar
Estilo permisivo	1,77	0,18
Estilo autoritario	1,56	0,14

Estilo autoritativo

4,35

0,11

En la tabla 12 se puede apreciar en el postest que el estilo de crianza predominante de las madres y los padres de niños del PRONOEI es el estilo autoritativo con un puntaje promedio de 4.35, seguido del estilo permisivo con un promedio de 1.77 y el menos predominante es el estilo autoritario con un promedio de 1.56. Al volver a sumar los puntajes de los estilos permisivo y autoritario obtenemos un resultado de 3.33, el cual es inferior al puntaje de 4,35 del estilo autoritativo, demostrando que se ha incrementado este estilo, y los otros han disminuido por lo tanto se visualiza que el programa ha sido efectivo para mejorar el promedio de los estilos de crianza en los padres y madres del PRONEI Dulces Sonrisas.

Tabla 13

Comparación del pretest y postest de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo

Dimensión	Media		
	Pretest	Postest	Diferencia
Estilo permisivo	2,28	1,77	-0,51
Estilo autoritario	2,14	1,56	-0,58
Estilo autoritativo	3,86	4,35	0,49

En la tabla 13 se observa que durante el pretest, el estilo autoritativo fue predominante con una media de 3.86, seguido por el estilo permisivo con una media de 2.28 y, finalmente, el estilo autoritario con una media de 2.14. En el postest, el estilo autoritativo prevaleció con un valor de 4.35, seguido por el estilo permisivo con un promedio de 1.77 y por último el estilo autoritario con una media de 1.56. Es evidente que el estilo autoritativo experimentó un aumento de 0.49, mientras que el estilo permisivo disminuyó en -0.51, al igual que el estilo autoritario con una media de -0.58. Estos resultados destacan la efectividad del programa implementado.

III.2. Aporte de la investigación

“Programa Cognitivo Conductual para Mejorar los Estilos de Crianza en Madres y Padres de Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo”

Este programa surge como una solución a una problemática vinculada con los estilos de crianza, identificada y respaldada mediante evidencia empírica, teórica y estadística, en los padres que participan en el PRONOEI Dulces Sonrisas en Chiclayo, formulándose así el problema de indagación.

La exploración de los estilos de crianza es crucial para entender su impacto en el desarrollo y bienestar infantil. Estos estilos modelan la percepción del mundo, influyen en el comportamiento y tienen efectos a largo plazo en la autoestima y resiliencia de los niños. Además, pueden prevenir problemas de conducta y promover un ambiente familiar emocionalmente saludable.

Se ha observado que los estilos de crianza de los padres del PRONOEI Dulces Sonrisas no favorecen el desarrollo positivo de los niños, lo que se manifiesta a través de diversas conductas parentales: Los padres encuentran difícil disciplinar a sus hijos y desconocen las amistades de estos. Recurren a castigos físicos ante la desobediencia y no dedican tiempo para jugar con ellos. Además, muestran indiferencia frente a la conducta inadecuada de sus hijos y sobreprotección cuando se lastiman o frustran. Castigan sin explicar las razones y permiten interrupciones o molestias hacia otros. Recurren a regaños y críticas, carecen de paciencia en la corrección de conductas y muestran inseguridad al establecer normas. Hacen amenazas constantes sin seguimiento, establecen normas estrictas difíciles de cumplir y luchan por controlar las malas conductas. También descuidan la comunicación y la empatía con sus hijos.

6.1. Fundamentación del aporte práctico

La contribución significativa de esta investigación radica en la integración y análisis cohesionado de diversas teorías psicológicas, proporcionando una visión comprensiva del comportamiento humano y su proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva conductista iniciada por John B. Watson, que se fundamenta en la observación de respuestas observables y la relación estímulo-respuesta, hasta el enfoque constructivista social de Vygotsky, que destaca la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo, la investigación explora un continuo teórico.

Las teorías cognitivistas de Piaget, Bandura y Bruner, que enfocan la mente como un actor clave en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, se entrelazan con la teoría humanista de Freire y Rogers, resaltando el aprendizaje como un proceso activo e independiente del conocimiento conceptual.

Erikson, mediante su enfoque psicosocial, ahonda en la identidad y el desarrollo humano en contextos sociales, estableciendo así un puente con la Teoría Cognitivo-Social de Bandura. Esta última, al integrar elementos cognitivos y sociales, destaca la importancia del aprendizaje a través de la observación y la imitación.

Al amalgamar estas teorías, la investigación propone la base para la creación de un programa cognitivo-conductual destinado a mejorar los estilos de crianza. En este programa, se considera la interacción entre el ambiente, las respuestas observables y los procesos cognitivos, reconociendo la influencia del entorno social y la importancia del aprendizaje activo.

En conclusión, este estudio resalta la pertinencia de sintetizar los aportes de diversas teorías psicológicas para ofrecer una comprensión integral del aprendizaje humano. Al conectar conceptos desde el conductismo hasta la teoría cognitivo-social, se crea un marco teórico sólido que puede informar intervenciones efectivas en áreas cruciales como la crianza y el desarrollo de la personalidad.

6.1. Construcción del aporte práctico

Se estructura el aporte práctico y se elaboran sus partes teniendo en cuenta el presupuesto del mismo de acuerdo a etapas, fases, actividades o acciones que permitan solucionar el problema, para volver a tomar el test y comparar si es que los estilos de crianza de los padres del PRONOEI han mejorado.

PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y MADRES DEL PRONOEI DULCES SONRISAS

i. Datos Generales

- 1.1. I.E : PRONOEI Dulces Sonrisas
- 1.2. Lugar : Chiclayo
- 1.3. Coordinadora : Ana María Mendoza
Manzanares
- 1.4. Docente Responsable : Juana Labán Peña
- 1.5. N° de participantes : 30 + docente
- 1.6. Duración : 6 meses

ii. Fundamentación

El Programa cognitivo conductual consiste en una serie de actividades planificadas, estructuradas y organizadas para guiar a los padres en sus estilos de crianza de niños. Este programa consta de dos unidades y doce sesiones que incluyen estrategias diseñadas específicamente para satisfacer las características, necesidades y expectativas de los padres que tienen hijos entre los 3 y 5 años.

Este programa está basado en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) se caracteriza como un enfoque terapéutico conciso, organizado y centrado, cuyo propósito radica en alterar patrones de pensamiento y comportamientos que presentan disfuncionalidades. La TCC se fundamenta en la premisa de la interacción entre los aspectos biológicos, cognitivos, emocionales y conductuales de la persona con su entorno circundante (Habigzan et al., 2019), también con el proceso cognitivo conductual se refiere a las terapias que integran intervenciones en base a las conductas e intervenciones cognitivas; por ello las intervenciones culturales se caracterizan por los intentos por reducir las conductas y emociones disfunciones mejorando el comportamiento, y por otro lado, las intervenciones cognitivas se caracterizan por las maneras de disminuir los comportamientos y las emociones inadecuadas cambiando las apreciaciones y cogniciones de los seres humanos (Mussel, 2022).

El programa tendrá la siguiente estructura:

Etapa I: Diagnóstico.

Etapa II: Objetivo General.

Etapa III: Planeación Estratégica.

Fases del Programa.

Técnicas para la ejecución del programa cognitivo conductual.

Etapa IV: Criterios de Evaluación:

Etapa I Diagnóstico: Esta fase se realizó a través del diagnóstico de la observación de la conducta de los niños y la entrevista con la maestra, además de la aplicación de los instrumentos donde se pudo identificar la problemática que presentaban los padres. Ahí se puede apreciar que los padres presentan problemas en el establecimiento de normas, en la manera en cómo corrigen las conductas de sus hijos, el tipo de sanciones que les dan a sus hijos. De ahí nace la necesidad no solo de identificar la problemática que presentan los padres sino también de brindar un programa que les permita desarrollar estrategias efectivas para que los padres puedan aprenderlas y conseguir el cambio en las conductas de sus hijos.

Dimensión estilo autoritativo:

- No conoce los nombres de los/as amigos/as de su hijo/a.
- No felicita a su hijo/a cuando se porta bien.
- No bromea ni juega con su hijo/a.
- No es cariñoso/a cuando su hijo/a está lastimado/a o frustrado/a.
- No apoya ni entiende a su hijo/a cuando está enojado/a o molesto/a.
- No se comporta de forma tranquila y relajada con su hijo/a.
- No comunica a su hijo/a lo que espera de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
- No muestra paciencia con su hijo/a.
- No responde a los sentimientos y necesidades de su hijo/a.
- No explica a su hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.

- No considera los deseos de su hijo/a antes de decirle que haga algo.
- No le muestra cariño a su hijo/a con besos y abrazos.
- No se disculpa con su hijo/a cuando se equivoca en su crianza.
- No conversa con su hijo/a cuando se porta mal.
- No comparte momentos agradables y cariñosos con su hijo/a.
- No le explica a su hijo/a cómo se siente cuando se porta bien o mal.
- No le explica a su hijo/a las consecuencias de su comportamiento.
- No conduce la mala conducta de su hijo/a hacia una actividad más adecuada.

Dimensión estilo autoritario:

- Aplica castigo físico a su hijo/a cuando desobedece.
- Castiga a su hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
- Grita a su hijo/a cuando se porta mal.
- Regaña y critica a su hijo/a para lograr que tenga un mejor comportamiento.
- Aprieta con fuerza a su hijo/a cuando está siendo desobediente.
- Discute y regaña con su hijo/a.
- Parece estar más preocupado/a de sus propios sentimientos que de los sentimientos de su hijo/a.
- Castiga a su hijo/a dejándolo/a solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
- Se enoja con su hijo/a.
- Usa el castigo físico con su hijo/a como una forma de disciplina.
- Dice a su hijo/a la manera de actuar a fin de que realice las cosas correctamente, según su punto de vista.
- Le pega una cachetada a su hijo/a cuando se porta mal.
- Castiga a los niños/as primero y luego les pregunta por qué lo hicieron cuando se están peleando.
- Reprende ni critica a su hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espera de él/ella.
- Amenaza a su hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.
- Exige a su hijo/a que haga determinadas cosas o actividades, acorde a su edad.
- Jalonea a su hijo/a cuando desobedece.

Dimensión estilo permisivo:

- Considera que es difícil disciplinar a su hijo/a.

- Evita regañar y/o criticar a su hijo/a, incluso cuando no se comporta de la forma que desea.
- Consiente a su hijo/a.
- Permite que su hijo/a fastidie a otras personas.
- Da castigos a su hijo/a y después no los lleva a cabo.
- No tiene confianza en sus habilidades para criar a su hijo/a.
- Teme que disciplinar a su hijo/a cuando se porte mal hará que no le quiera.
- Amenaza con castigar a su hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.
- No toma en cuenta la mala conducta de su hijo/a.
- No disciplina a su hijo/a luego de alguna mala conducta.
- Cede cuando su hijo/a hace un escándalo por algo.
- Permite que su hijo/a interrumpa cuando conversan los demás.
- Le ofrece premios a su hijo/a para que cumpla con lo que le pide.
- Establece reglas estrictas para su hijo/a.
- Se muestra inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de su hijo/a.

Etapa II Objetivo General: Mejorar los estilos de crianza de las madres y padres de los niños del PRONEI Dulces Sonrisas teniendo en cuenta la dinámica de un programa cognitivo conductual.

Etapa III: Planeación Estratégica - Fases del Programa

Estrategia de Psicoeducación, es una técnica que se emplea al comienzo de una intervención con el propósito de que los padres comprendan los temas que se abordarán y se relacionan con ellos, facilitando así el cambio y fomentando la edificación cognitiva durante el proceso (Black y Zayfert, 2008).

Estrategia de Modelado, es una técnica que desempeña un papel importante en la modificación del comportamiento, ya que se basa en el aprendizaje social a través de la observación y la imitación de conductas en un contexto de interacción social (Bandura, 1977). Además, se utilizar técnicas como instrucciones, ensayo conductual y manejo de consecuencias para mejorar los resultados en los entrenamientos conductuales (Martin y Pear, 2008).

Estrategia de Respiración y relajación, es una técnica relacionada a la respiración diafragmática y la relajación muscular progresiva, con el objetivo de ayudar a los padres a desarrollar habilidades de autocontrol de la activación emocional y reducir los efectos del estrés (Adam, 2020).

Estrategia de Solución de problemas, es una técnica desarrollada por D'Zurilla y Goldfried (1971), que tiene como objetivo que los padres aprendan a buscar alternativas viables y seguras para resolver las dificultades que surgen en las relaciones cotidianas con sus hijos.

Unidades

Unidad I: “Estilos de crianza de hijos”

Objetivo: Al término de la primera unidad los padres de familia identificarán los estilos de crianza que vienen utilizando en diversas situaciones con los hijos y los posibles efectos que generarán en ellos.

Unidad II: “Aprendiendo a ser padres autoritativos”

Objetivo: Al término de la segunda unidad los padres de familia aprenderán a utilizar el estilo asertivo en la crianza de sus hijos.

Sesiones

Unidad I: “Estilos de crianza de hijos”

1. Características de los tipos de familia
2. Características de los padres permisivos, autoritarios y autoritativos y los efectos que se generan en los hijos.

Unidad II: “Aprendiendo a ser padres autoritativos”

1. Escenificación de roles de los diversos estilos de crianza
2. Como comunicarse de manera efectiva con los hijos.
3. Cómo corregir asertivamente las conductas negativas de los hijos.
4. Actitudes efectivas que favorecen el aprendizaje de los hijos.
5. Actividades que respiración diafragmática que pueden realizar los padres

para manejar sus emociones.

6. Actividades que relajación muscular que pueden realizar los padres para manejar sus emociones.
7. Actividades de autocontrol que pueden realizar los padres para manejar sus emociones.
8. Establecer soluciones viables como normas y límites para mejorar la conducta de los hijos.
9. Establecer soluciones viables como normas y límites para mejorar la conducta de los hijos
10. Técnicas para mejor la relación de los padres e hijos

Etapas IV Criterios de Evaluación: Son las pautas que se tendrán en cuenta para evaluar si los objetivos se están alcanzando con los padres, definir si ellos han conseguido adquirir los conocimientos y las técnicas que se les ha brindado.

Sesión N° 1: Características de los tipos de familia.

Objetivo: Al término de la sesión los padres conocerán los tipos de familia.

Fecha de aplicación:

Etapa	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida y presentación: Introducción cálida y acogedora para crear un ambiente de confianza. - Contextualización del tema: Explicación sobre la importancia de comprender los tipos de familia y cómo influyen en la crianza. - Ejercicio rompehielos: Preguntas sencillas para que los participantes se presenten y compartan su experiencia familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Laptop - Proyector - Presentación del material impreso sobre los tipos de familia. 		
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación Teórica: Explicación detallada de los diferentes tipos de familia (nuclear, monoparental, extendida, etc.), destacando sus características y dinámicas. - Análisis de casos: Discusión de casos reales o ficticios que representan cada tipo de familia para comprender mejor sus dinámicas. - Dinámica grupal: División en grupos pequeños para que discutan y compartan sus opiniones sobre cómo influyen estos tipos de familia en la crianza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel para el ejercicio rompehielos - Material impreso sobre la teoría y los casos - Hojas y marcadores para que los grupos anoten 	60 min	

Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen y conclusiones: Recapitulación de los puntos clave discutidos durante la sesión. - Reflexión personal: Cada participante reflexionará sobre cómo la comprensión de los tipos de familia puede influir en su propio estilo de crianza. - Compromisos para la semana: Cada participante se comprometerá a aplicar un aprendizaje específico en su vida diaria y compartirá sus experiencias en la siguiente sesión. 	sus ideas		
--------	--	-----------	--	--

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 2: Características de los tres estilos de crianza y los efectos que se generan en los hijos.

Objetivo: Al término de la sesión los padres conocerán las características principales del estilo de crianza y los efectos que genera en los hijos.

Fecha de aplicación:

Etapa	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y recapitulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar la bienvenida a los participantes. - Breve recapitulación de la sesión anterior para establecer la conexión con el nuevo tema. <p>2. Ejercicio de reflexión personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los padres que reflexionen sobre su estilo de crianza actual. - Utilizar preguntas guía para que identifiquen fortalezas y áreas de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual sobre los estilos de crianza. - Casos prácticos para análisis en grupos pequeños. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Presentación teórica de los estilos de crianza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir los tres estilos de crianza (autoritario, permisivo y autoritativo). - Explicar las características distintivas de cada estilo y cómo afecta el desarrollo infantil. <p>4. Actividad de casos prácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar casos hipotéticos que ilustran cada estilo de crianza. - Pedir a los participantes que identifiquen el estilo de crianza en cada caso y discutan posibles efectos en los niños. <p>5. Juego de roles o simulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar situaciones de juego de roles para que los padres practiquen interacciones basadas en diferentes estilos de crianza. - Facilitar la discusión después de cada simulación. <p>6. Grupo de debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar un debate sobre las percepciones y creencias de los participantes sobre los estilos de crianza. - Fomentar la expresión de opiniones y experiencias personales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas para el ejercicio de reflexión personal. - Pizarra o pantalla para reanudar puntos clave. - Recursos impresos o digitales sobre técnicas 		

Cierre	<p>7. Resumen y conexión con la próxima sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular los puntos clave discutidos. - Relacionar la comprensión de los estilos de crianza con la importancia de aplicar técnicas cognitivo-conductuales. <p>8. Compromisos individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los participantes que establezcan objetivos personales para mejorar su estilo de crianza. - Proporcionar recursos o sugerencias para apoyar estos objetivos. 	cognitivo-conductuales aplicables a la crianza.		
--------	--	---	--	--

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 3: Escenificación de roles de los diversos estilos de crianza.

Objetivo: Al término de la sesión los padres conocerán los roles que tienen los diversos estilos de crianza.

Fecha de aplicación:

Momentos	Descripción de la actividad	Materiales y/ o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y revisión rápida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar la bienvenida a los participantes y recordar los temas anteriores sobre tipos de familia y estilos de crianza. - Resumir brevemente los estilos de crianza autoritario, permisivo y autoritativo. <p>2. Introducción a la escenificación de roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la sesión: comprender de manera práctica los comportamientos asociados con cada estilo de crianza. - Describir cómo la escenificación de roles puede facilitar la comprensión y reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas o señales para asignar roles. - Espacio para presentaciones grupales. - Pizarras o papelógrafos para tomar notas durante las escenificaciones. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. División en grupos y asignación de roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a los participantes en grupos pequeños. - Asignar a cada grupo un escenario de vida cotidiana relacionado con la crianza, con roles asignados según los estilos autoritario, permisivo y autoritativo. <p>4. Escenificación y observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que los grupos preparen y presenten sus escenificaciones. - Los demás participantes observarán y tomarán notas sobre los comportamientos específicos asociados con cada estilo. <p>5. Debate y reflexión grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar un debate después de cada escenificación. - Preguntas orientadoras para reflexionar sobre las diferencias, impactos y posibles mejoras en los estilos de crianza representados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de evaluación para los observadores. - Recursos escritos o visuales sobre estrategias para un estilo de crianza autoritativo. 		

Cierre	<p>6. Síntesis y extracción de conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumir los puntos clave emergentes de las escenificaciones. - Destacar la importancia de la empatía y comprensión en la crianza. <p>7. Planificación de acciones prácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir estrategias prácticas para aplicar un estilo de crianza más autoritativo. - Proporcionar recursos y consejos para implementar cambios positivos. 			

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 4: Cómo comunicarse de manera efectiva con los hijos.

Objetivo: Al término de la quinta sesión los padres aprenderán a comunicarse de manera efectiva con sus hijos.

Fecha de aplicación:

Etapa	Descripción de la actividad	Materiales y/ o recursos	Tiempo	Observaciones
inicio	<p>1. Bienvenida y recordatorio del propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los participantes y recordar el objetivo general del programa. - Destacar la importancia de la comunicación afectiva en la crianza. <p>2. Dinámica de rompehielos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una actividad breve para establecer un ambiente positivo. - Preguntas ligeras para compartir experiencias positivas de comunicación con los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual sobre la comunicación afectiva. - Hojas y bolígrafos para actividades prácticas. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Presentación teórica sobre comunicación afectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir los conceptos clave de la comunicación afectiva. - Proporcionar pautas para la escucha activa y expresión afectiva. <p>4. Ejercicios prácticos de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realice actividades prácticas para mejorar la escucha activa. - Simulaciones de situaciones cotidianas para practicar la expresión afectiva. <p>5. Análisis de casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar casos de comunicación en la crianza. - Fomentar la discusión sobre las diferentes formas de abordar situaciones y mejorar la conexión emocional con los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones simuladas para los ejercicios prácticos. 		

Cierre	<p>6. Resumen de puntos clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular las habilidades de comunicación afectiva discutidas. - Destacar la importancia de una comunicación abierta y respetuosa en la crianza. <p>7. Planificación de acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los participantes que reflexionen sobre cómo aplicar las habilidades aprendidas en su vida diaria. - Incentivar la creación de un plan personalizado para mejorar la comunicación afectiva con los hijos. <p>8. Comentarios y evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar comentarios sobre la sesión. - Evaluar la comprensión de los participantes mediante preguntas abiertas. 			
--------	--	--	--	--

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 5: Cómo corregir asertivamente las conductas negativas de los hijos.

Objetivo: Al término de la sesión los padres aprenderán a corregir de forma asertiva a sus hijos.

Fecha de aplicación:

Momentos	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y recordatorio del propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los participantes y recordar el propósito del programa. - Establecer el tema de la sesión y su importancia en el desarrollo de habilidades parentales. <p>2. Exploración de experiencias previas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a compartir situaciones en las que hayan tenido que corregir conductas negativas de sus hijos. - Fomentar la reflexión sobre las estrategias utilizadas previamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual sobre técnicas asertivas de corrección. - Tarjetas con situaciones simuladas para las prácticas en grupo. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Presentación de técnicas asertivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir técnicas específicas de corrección de conductas negativas desde un enfoque asertivo. - Ejemplificar cómo expresar límites claros, establecer consecuencias y reforzar comportamientos positivos. <p>4. Juego de roles y práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a los participantes en parejas o grupos pequeños. - Asignar situaciones simuladas para practicar las técnicas presentadas. - Rotar las situaciones para que todos tengan la oportunidad de practicar diferentes escenarios. <p>5. Discusión y análisis de casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de las prácticas, facilite una discusión sobre las experiencias y desafíos encontrados durante la práctica. - Analizar estrategias exitosas y áreas de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de retroalimentación para que los participantes proporcionen comentarios. 		

Cierre	<p>6. Resumen y conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumir las técnicas aprendidas y destacar la importancia de la asertividad en la corrección de conductas. • Subrayar la diferencia entre corrección asertiva y otros estilos de corrección. <p>7. Planificación de acciones prácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animar a los participantes a planificar cómo aplicar estas técnicas en situaciones reales con sus hijos. • Establecer metas específicas para la implementación de las estrategias aprendidas. 			
--------	---	--	--	--

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 6: Actitudes efectivas que favorecen el aprendizaje de los hijos.

Objetivo: Al término de la sesión los padres aprenderán actitudes efectivas que para favorecer el aprendizaje de los hijos.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y contextualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar la bienvenida a los participantes y recordar el propósito del programa. - Resaltar la importancia de las actitudes afectivas en el proceso de aprendizaje de los hijos. <p>2. Reflexión personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a reflexionar sobre las actitudes que han tenido hacia el aprendizaje de sus hijos hasta ahora. - Fomentar la apertura para compartir experiencias y desafíos relacionados con la educación de los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual sobre las actitudes afectivas positivas. - Tarjetas con ejemplos de situaciones para la actividad interactiva. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Presentación de actitudes afectivas positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir y discutir actitudes que favorecen un ambiente de aprendizaje positivo: empatía, paciencia, apoyo emocional, reconocimiento, etc. - Ilustrar cada actitud con ejemplos concretos y casos prácticos. <p>4. Actividad interactiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar actividades que promuevan la identificación y práctica de estas actitudes. - Ejercicios de role-playing o situaciones simuladas pueden ayudar a los participantes a aplicar estas 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas para la planificación de acciones futuras. 		

	<p>actitudes de manera práctica.</p> <p>5. Compartir experiencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la discusión y el intercambio de experiencias entre los participantes. - Destacar situaciones específicas en las que aplicar estas actitudes ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los hijos. 			
Cierre	<p>6. Resumen y Aplicación Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular las actitudes afectivas claves presentadas durante la sesión. - Ayudar a los participantes a relacionar estas actitudes con su propio estilo de crianza. <p>7. Planificación de Acciones Futuras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animar a los participantes a desarrollar un plan de acción concreto para integrar estas actitudes en su interacción diaria con sus hijos. 			

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 7: Actividades que respiración diafragmática que pueden realizar los padres para manejar sus emociones.

Objetivo: Al término de la sesión los padres conocerán algunas actitudes que favorecen el manejo de emociones con sus hijos.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y presentación del tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los participantes y contextualizar el propósito de la sesión. - Explicar la importancia de las técnicas de respiración para gestionar las emociones en la crianza. <p>2. Evaluación de experiencias previas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a compartir experiencias anteriores relacionadas con el manejo de emociones y estrés. - Crea un ambiente de apertura y reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual sobre la respiración diafragmática. - Grabaciones de ejercicios de respiración o aplicaciones recomendadas. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Introducción a la respiración diafragmática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar los principios básicos de la respiración diafragmática y su impacto en la regulación emocional. - Guiar a los participantes a través de una breve sesión de respiración para experimentar sus beneficios. <p>4. Actividades prácticas en grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a los participantes en grupos pequeños. - Asignar actividades prácticas que involucran la respiración diafragmática, como ejercicios guiados, visualizaciones o prácticas de relajación. <p>5. Compartir experiencias y reflexiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Después de las actividades, permita que los grupos compartan sus experiencias y reflexiones. - Facilitar una discusión sobre cómo estas prácticas pueden aplicarse en situaciones de estrés parental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cojines o mantas para mayor comodidad durante las prácticas de relajación. 		

<p>Cierre</p>	<p>6. Resumen y compromisos individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular los beneficios de la respiración diafragmática en el manejo de emociones. - Pedir a cada participante que establezca un compromiso individual para incorporar esta técnica en su rutina diaria. <p>7. Recursos y material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar recursos adicionales, como grabaciones de ejercicios de respiración o material impreso, para que los participantes continúen practicando en casa. 			
----------------------	---	--	--	--

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 8: Actividades que relajación muscular que pueden realizar los padres para manejar sus emociones

Objetivo: Al término de la sesión los padres conocerán algunas actividades que pueden realizar para manejar sus emociones.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y contextualización del tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los participantes y recordar el propósito de la sesión. - Explicar la relación entre la relajación muscular y la gestión de las emociones. <p>2. Discusión sobre el estrés y la tensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar una conversación sobre situaciones estresantes que los padres puedan enfrentar en la crianza. - Resaltar la importancia de la relajación muscular para contrarrestar la tensión emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Almohadas o cojines para mayor comodidad durante la práctica. - Música suave para un ambiente relajante. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Técnica de relajación muscular progresiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir la técnica de relajación muscular progresiva. - Describir el proceso de tensión y relajación muscular focalizada en diferentes partes del cuerpo. <p>4. Práctica guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guía a los participantes a través de una sesión de relajación muscular progresiva. - Proporciona instrucciones detalladas y fomentar la conexión con las sensaciones físicas y emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual con instrucciones de relajación muscular progresiva. 		

<p>Cierre</p>	<p>5. Compartir experiencias y sensaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invitar a los participantes a compartir sus experiencias durante la práctica de relajación. • Facilitar una discusión sobre cómo esta técnica puede aplicarse en situaciones cotidianas. <p>6. Resumen y compromisos individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recapitular los beneficios de la relajación muscular para el manejo emocional. • Pedir a los participantes que se comprometan a practicar esta técnica regularmente. 			
----------------------	---	--	--	--

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 9: Actividades de autocontrol que pueden realizar los padres para manejar sus emociones.

Objetivo: Al término de la novena sesión los padres aprenderán a realizar actividades para manejar sus emociones.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Introducción y presentación del tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los participantes y contextualizar el propósito de la sesión. - Enfatizar la importancia del autocontrol en la crianza y cómo impacta en la relación con los hijos. <p>2. Reflexión personal sobre el autocontrol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a reflexionar sobre situaciones en las que han experimentado dificultades para mantener el autocontrol como padres. - Fomentar la conciencia sobre la relación entre el autocontrol y las respuestas emocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual con información sobre técnicas de autocontrol. - Tarjetas o recordatorios visuales de las técnicas para llevar a casa. 	60min	
Desarrollo	<p>3. Identificación de desencadenantes y señales de estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guiar a los participantes en la identificación de situaciones que desencadenan respuestas emocionales intensas. - Explorar las señales físicas y emocionales que indican la necesidad de aplicar técnicas de autocontrol. <p>4. Técnicas de autocontrol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar diversas técnicas de autocontrol (respiración profunda, cambio de perspectiva, toma de 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio para discusiones grupales. 		

	<p>perspectiva, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar ejemplos prácticos de cómo aplicar estas técnicas en situaciones específicas de crianza. 			
Cierre	<p>5. Práctica guiada de técnicas de autocontrol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar una sesión de práctica guiada donde los participantes aplican las técnicas de autocontrol aprendidas. - Brindar comentarios y sugerencias para mejorar la aplicación de estas técnicas. <p>6. Compartir experiencias y estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a compartir sus experiencias durante la práctica. - Facilitar una discusión sobre estrategias efectivas de autocontrol que puedan compartir entre ellos. <p>7. Resumen y compromisos individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular las técnicas de autocontrol y su importancia. - Pedir a los participantes que establezcan compromisos personales para integrar estas técnicas en su vida diaria. 			

V° B°

Docente Responsable

Sesión N° 10: Establecer soluciones viables como normas y límites para mejorar la conducta de los hijos.

Objetivo: Al término de la sesión los padres de familia aprenderán a aplicar normas y límites a sus hijos.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Introducción y objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar la bienvenida a los participantes y presentar el propósito de la sesión. - Explicar la importancia de establecer normas y límites claros para una crianza efectiva. <p>2. Reflexión sobre normas actuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a reflexionar sobre las normas y límites que actualmente tienen en sus hogares. - Fomentar la discusión sobre la efectividad y los desafíos asociados con las normas existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual con estrategias para establecer normas. - Hojas bond para las actividades de planificación en grupo. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Identificación de objetivos y desafíos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guiar a los participantes a identificar objetivos específicos para establecer nuevas normas y límites. - Discutir los desafíos comunes que podrían surgir durante este proceso. <p>4. Estrategias para establecer normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar estrategias cognitivo-conductuales para 			

	<p>establecer normas efectivas, como la consistencia, la comunicación clara y el refuerzo positivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejemplificar estas estrategias con situaciones de prácticas de crianza. <p>5. Actividades de planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a los participantes en grupos pequeños. - Asignar a cada grupo la tarea de elaborar un plan detallado para establecer una norma específica en el hogar. 			
Cierre	<p>6. Presentación de planes y discusión grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo presenta su plan para establecer una norma o límite. - Facilitar una discusión grupal para compartir ideas y retroalimentación constructiva. <p>7. Resumen y compromisos individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular los puntos clave y las estrategias discutidas. - Pedir a los participantes que establezcan compromisos individuales para implementar las nuevas normas en sus hogares. 			

Docente Responsable

Sesión N° 11: Establecer soluciones seguras para mejorar la expresión efectiva de los hijos.

Objetivo: Al término de la sesión los padres aprenderán a expresarse de manera efectiva con sus hijos.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
<p>Inicio</p>	<p>1. Introducción y propósito de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar la bienvenida a los participantes y resaltar el enfoque de la sesión en la expresión efectiva de los hijos. - Explicar cómo establecer soluciones seguras contribuye al desarrollo emocional y comunicativo de los niños. <p>2. Discusión sobre la importancia de la expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicie una conversación sobre la influencia de la expresión efectiva en el bienestar emocional de los hijos. - Compartir ejemplos de cómo las soluciones seguras pueden fomentar un ambiente de apertura y confianza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual con las estrategias seguras para mejorar la expresión de los hijos. - Tarjetas con situaciones específicas para los grupos durante la práctica. 	<p>60 min</p>	

<p>Desarrollo</p>	<p>3. Identificación de barreras a la expresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar una reflexión sobre posibles barreras que puedan limitar la expresión efectiva de los hijos. - Fomentar la discusión sobre cómo estas barreras pueden abordarse de manera segura. <p>4. Presentación de estrategias seguras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir estrategias cognitivo-conductuales para fomentar la expresión efectiva, como la comunicación abierta, el modelado de emociones saludables y la validación de sentimientos. - Ejemplificar cada estrategia con situaciones cotidianas. 			
<p>Cierre</p>	<p>5. Práctica de estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a los participantes en grupos pequeños. - Asignar escenarios para que practiquen la aplicación de las estrategias seguras en situaciones específicas. <p>6. Compartir experiencias y reflexiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los grupos a compartir sus experiencias durante la práctica. - Facilitar una discusión sobre la efectividad de las estrategias y posibles adaptaciones para diferentes edades. <p>7. Resumen y compromisos individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular las estrategias seguras para mejorar la expresión de los hijos. - Pedir a los participantes que se comprometan a aplicar al menos una de estas estrategias en su interacción diaria con sus hijos. 			

Docente Responsable

Sesión N° 12: Técnicas para mejorar la relación de los padres e hijos

Objetivo: Al término de la sesión los padres aprenderán a aplicar técnicas para mejorar la relación con sus hijos.

Fecha de aplicación:

Etapas	Descripción de la actividad	Materiales y/o recursos	Tiempo	Observaciones
Inicio	<p>1. Bienvenida y objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los participantes y recordar el propósito del programa. - Enfatizar la importancia de relaciones saludables entre padres e hijos para un ambiente familiar positivo. <p>2. Breve revisión de sesiones anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar las habilidades y técnicas aprendidas en sesiones anteriores que han contribuido al desarrollo de la crianza positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación visual con las técnicas de mejora de relaciones. - Tarjetas con escenarios para los ejercicios prácticos de juego de rol. 	60 min	
Desarrollo	<p>3. Presentación de técnicas de mejora de relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir y explicar diversas técnicas cognitivo-conductuales para fortalecer la relación entre padres e hijos. - Ejemplificar cada técnica con situaciones prácticas o escenarios familiares. <p>4. Ejercicios prácticos y Role-playing:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a los participantes en parejas o grupos pequeños. - Asignar escenarios de juego de rol que involucran la aplicación de las técnicas aprendidas. - Facilitar la práctica de las técnicas y proporcionar retroalimentación constructiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarras o papelógrafos para anotar las reflexiones grupales. 		

<p>Cierre</p>	<p>5. Compartir experiencias y reflexiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a los participantes a compartir sus experiencias durante los ejercicios prácticos. - Facilitar una discusión sobre cómo estas técnicas pueden aplicarse en situaciones de la vida real. <p>6. Resumen y planificación de aplicación continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recapitular las técnicas presentadas y su importancia para mejorar la relación padres-hijos. - Pedir a los participantes que desarrollen un plan personalizado para implementar estas técnicas en su dinámica familiar. 			
----------------------	---	--	--	--

V° B°

Docente Responsable

Etapa V: Instrumentación

Este programa se puso en marcha mediante un meticuloso proceso de selección de información sobre la TCC con el objetivo de prevenir y abordar los estilos de crianza. También se llevó a cabo una planificación estratégica que incluyó obtener el consentimiento y la autorización de la directora de la institución educativa. Además, se contó con el respaldo de dos profesores y los coordinadores del jardín. Finalmente, se logró estructurar y llevar a cabo con éxito el programa cognitivo conductual con el propósito de mejorar los estilos de crianza entre los padres de la escuela.

Tabla 14

Descripción detallada de las actividades ejecutadas del Programa Cognitivo Conductual

Nº	Responsable	Actividad	Producto	Plazo a ejecutar
1	Investigadora	Solicitar el permiso a la directora responsable de la I.E.	Solicitud de permiso para la aplicación	Agosto
2	Directora de la I.E, Departamento de psicología de la I.E	Informe de los niños y padres	Informe sobre el programa al sub director y a los docentes de los niños.	Septiembre
3	Investigadora	Consentimiento informado	Permiso dirigido al sub director para realizar la investigación en la institución.	Octubre
4	Investigadora	Aplicación del cuestionario a los padres y la guía de entrevista a los docentes.	Diagnostico del estado actual de los estilos de crianza.	Octubre
5	Investigadora	Evaluación mediante la aplicación del pre test a los padres de familia.	Diagnostico del estado actual	Noviembre
6	Investigadora	Construcción del Programa cognitivo conductual para mejorar los estilos de	Programa con 12 sesiones para mejorar los estilos de crianza.	Diciembre

Tabla 15

Evaluación del programa cognitivo conductual por parte de los beneficiarios, según sus propias percepciones y juicios de valor

Etapas	Información de logro	Juicio de medición	Evidencias
Contextualización de los estilos de crianza	Socialización e inferencia de los términos y conceptos relacionados a los estilos de crianza	<ul style="list-style-type: none"> - El 87 % de los padres evaluaron como excelente el progreso en todas las etapas del programa, logrando comprender plenamente cada uno de sus estilos de crianza. - El 85 % de los participantes abordaron activamente los estilos de crianza y sus repercusiones, así como también se adentraron en las técnicas y estrategias de la TCC en sesiones grupales. - El 95 % de los docentes se involucraron en las sesiones y destacaron la importancia de promover y prevenir estilos de crianza adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia. - Fotografías - Material audiovisual
Interpretación de las consecuencias de los estilos permisivo y autoritario	Aprendizaje y reeducación sobre las herramientas para la reestructuración cognitiva y preparación para evitar regresar a los estilos negativos.	<ul style="list-style-type: none"> - El 85 % de los padres pudieron discernir las implicaciones de los estilos de crianza y consideraron que las técnicas aprendidas para su prevención y abordaje fueron efectivas y necesarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia. - Fotografías - Material audiovisual

-
- El 82 % de los padres afirmaron haber obtenido habilidades y recursos para mejorar tanto el estilo autoritario como el permisivo.
 - El 80 % de los padres indicaron haber cambiado pensamientos negativos por positivos relacionados con los estilos de crianza
-

Tabla 16

Descripción de los gastos en el proceso de aplicación del programa cognitivo conductual para mejorar los estilos de crianza en Madres y Padres de Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo.

N°	Materiales e insumos	Cantidad	Precio por unidad	Precio total
1	Hojas bond	1 millar	12.00	12.00
2	Memoria USB	1	40.00	40.00
3	Caja de lápices	3	6.00	18.00
4	Corrospum escarchado	10	0.80	8.00
5	Smack	30	5	150.00
6	Impresiones	60	0.50	30.00
7	Pasajes terrestres	30	40.00	1.200
8	Alimentación	50	20.00	1.000
Total costos directos				2.458

Etapa VI: Criterios de Evaluación

En relación con el criterio de evaluación del programa cognitivo conductual dirigido a mejorar los estilos de crianza en Madres y Padres de Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo, se procedió a entregar e informar sobre el formato de consentimiento informado, el cual evidenció la aceptación de los padres y profesores participantes. Esta aceptación refleja el compromiso de los participantes con el proceso del programa y los criterios de evaluación establecidos.

Los criterios de evaluación se dividen en tres etapas:

Primera etapa:

Se llevó a cabo la primera evaluación mediante el cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza (PSDQ), con el objetivo de determinar el estado actual de los padres en relación con el tema investigado. Esta etapa tiene como objetivo diagnosticar la dinámica actual del proceso cognitivo conductual para recopilar información sobre los estilos de crianza predominantes en el PRONOEI Dulces Sonrisas. Los participantes recibieron instrucciones y los ítems de la escala están especificados al inicio del protocolo de aplicación del instrumento. Las puntuaciones van desde "Nunca = 1" hasta "Siempre = 5".

Segunda etapa:

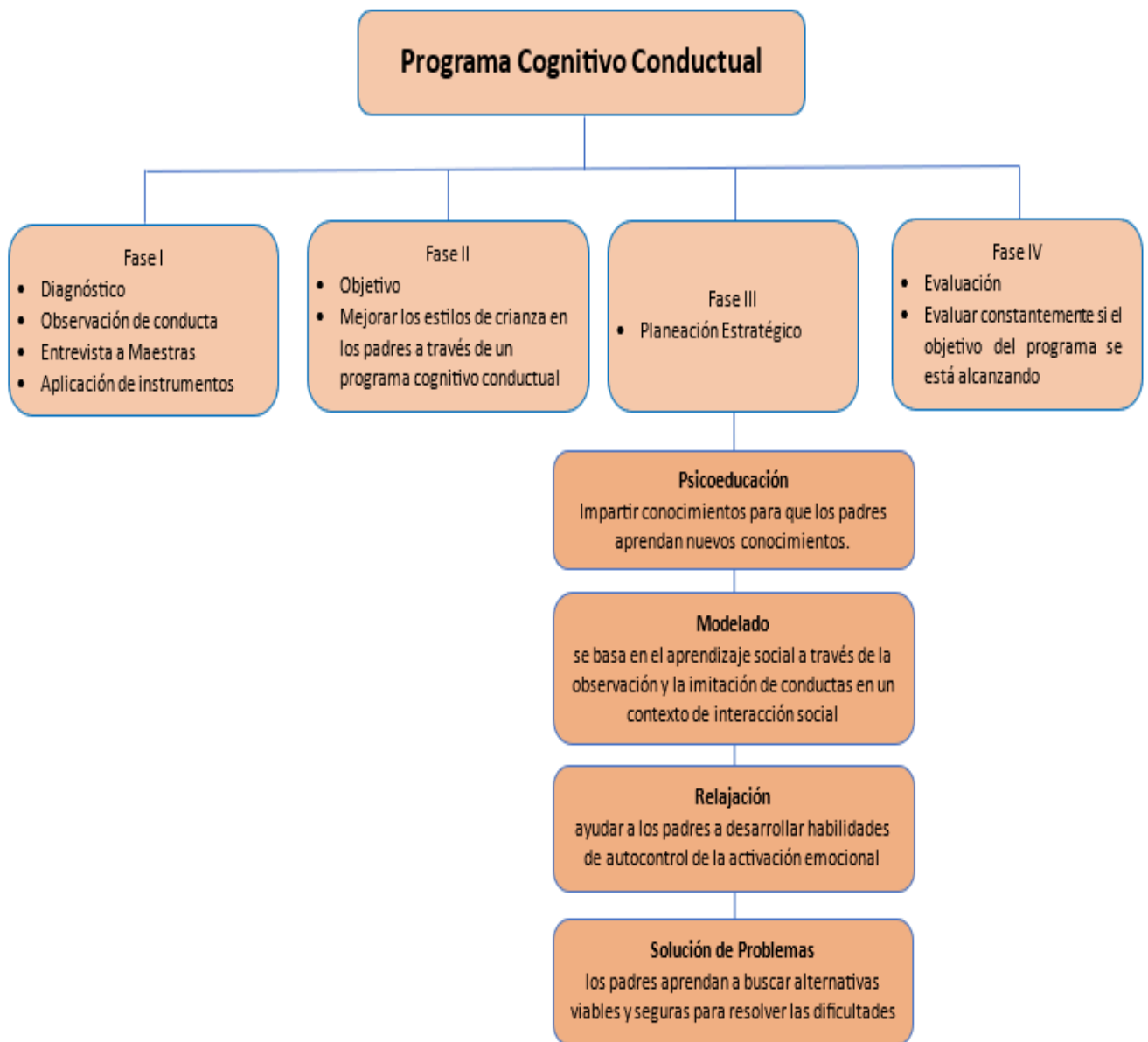
Durante las sesiones, se lleva a cabo la evaluación mediante la sección de identificación de vivencias, en la que la psicóloga plantea preguntas relacionadas con los temas tratados en cada sesión para reforzar el aprendizaje. Luego, la psicóloga resuelve las dudas y ofrece un resumen final con el fin de brindar orientación adicional.

Tercera etapa:

El objetivo es realizar una evaluación de las sesiones y el aprendizaje obtenido a lo largo del programa, mediante la realización del post-test. Esta evaluación se lleva a cabo una vez completadas las 12 sesiones diseñadas para mejorar los estilos de crianza en sus tres dimensiones.

Figura 7

Distribución del aporte práctico



VII. VALORACIÓN Y CORROBORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Tabla 17

Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístic		Sig.	Estadístic		Sig.
o	gl	o		gl		
Pretest_Estilo_Permisivo	,145	30	,110	,948	30	,152
Pretest_Estilo_Autoritario	,135	30	,174	,937	30	,077
Pretest_Estilo_Autoritativo	,227	30	,000	,868	30	,002
Postest_Estilo_Permisivo	,147	30	,096	,962	30	,349
Postest_Estilo_Autoritario	,148	30	,092	,956	30	,246
Postest_Estilo_Autoritativo	,128	30	,200*	,966	30	,429

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 17 se realizó un análisis de normalidad para evaluar si los datos seguían una distribución normal. Dado que el número de observaciones es menor a 50, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados muestran que las variables "Estilo permisivo" y "Estilo autoritario" presentan niveles de significancia inferiores a $\alpha = 0.05$, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula de normalidad en dichas variables. Por consiguiente, se optó por aplicar la prueba estadística de Wilcoxon para verificar las hipótesis.

Comprobación de la hipótesis:

Si se aplica un Programa Cognitivo Conductual que tenga en cuenta la dimensión estilos permisivo, autoritario y autoritativo; entonces mejorarán los estilos de crianza en las madres y padres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas en Chiclayo.

Tabla 18*Prueba de hipótesis*

Estadísticos de prueba^a			
	Postest_Estilo_Permisivo	Postest_Estilo_Autoritario	Postest_Estilo_Autoritativo
	-	-	-
	Pretest_Estilo_Permisivo	Pretest_Estilo_Autoritario	Pretest_Estilo_Autoritativo
Z	-4,700 ^b	-4,443 ^c	-4,309 ^c
Sig. Asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

En la Tabla 18, se observa que el coeficiente Wilcoxon es -4.700b, con un valor p de 0.000. Este valor, inferior al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, confirma la mejora significativa en el estilo de crianza permisivo entre el postest y pretest. De manera similar, se registra un coeficiente Wilcoxon de -4.443b con un valor p de 0.000, también menor al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, lo que respalda la mejora en el estilo de crianza autoritario entre el postest y pretest. Asimismo, se observa un coeficiente Wilcoxon de -4.309b con un valor p de 0.001, que, siendo menor al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, confirma la mejora en el estilo de crianza autoritativo entre el postest y pretest.

3.3. Discusión de resultados

Respecto al objetivo específico uno se obtuvo en el pretest que el estilo de crianza más predominante de las madres y los padres de niños del PRONOEI es el estilo autoritativo con un puntaje promedio de 3.86, seguido del estilo permisivo con un promedio de 2.28 y el menos predominante es el estilo autoritario con un promedio de 2.14, sin embargo al realizar la suma de los promedios de los estilos permisivo y autoritario obtenemos un puntaje de 4.42, lo cual significa que los estilos inadecuados están en mayor puntaje presentados indicadores que se deben de trabajar a través de un programa de intervención cognitivo conductual. Esto se corrobora con lo obtenido con Rodríguez (2020) quien buscó incrementar el modelo de crianza autoritativo en progenitoras de niños escolares y conocer el punto de vista de éstos en cuanto al estilo de crianza utilizando un programa de entrenamiento cognitivo conductual en México, encontró en el pretest que el estilo predominante fue el autoritativo con un 69%. También, Pérez (2019) en su investigación se planteó establecer los modelos de crianza que utilizan los padres de niños que pertenecen a un colegio particular de Chiclayo, concluyó que, mayormente los padres aplican el tipo autoritativo, luego el modelo permisivo y por último el autoritario, lo cual es similar a lo obtenido en el presente estudio. De igual forma, Castellanos et al. (2018) en su estudio, se propuso impulsar la crianza positiva a través de talleres con acciones académicas para las mamás que pertenecen al Programa de desenvolvimiento Infantil para reducir los métodos de crianza basadas en violencia, obtuvo que antes de aplicar el programa los padres realizaban comportamientos agresivos, como insultos, gritos, castigos, por una comunicación asertiva, es decir una mejor escucha entre las madres y sus hijos.

Respecto al objetivo específico dos, la evaluación de seguridad e independencia de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas en Chiclayo reveló una diversidad significativa. Algunos mostraron autonomía académica, mientras que otros tuvieron niveles variables de dependencia. La relación entre seguridad e independencia parece influenciada por la edad, pero factores individuales también son clave. Se destacó la necesidad de apoyo personalizado en el entorno educativo, considerando aspectos socioemocionales y conductuales para adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de cada estudiante. Estos hallazgos se comparan con lo manifestado por Kong y Yasmin (2022) en su estudio se basaron en examinar el impacto del estilo de los padres en el

bienestar y crecimiento de primera infancia. Los resultados revelan que el modelo de crianza autoritario se relaciona positivamente con los resultados de aprendizaje entre los estudiantes chinos.

En relación al objetivo específico tres Validar los resultados a partir de la aplicación de investigación mediante un pre experimento, se encontró en el postest que el estilo de crianza más predominante de las madres y los padres de niños del PRONOEI es el estilo autoritativo con un puntaje promedio de 4.35, seguido del estilo permisivo con un promedio de 1.77 y el menos predominante es el estilo autoritario con un promedio de 1.56, tal es así el puntaje total del estilo permisivo y autoritario es 3.33, por lo tanto, se visualiza que el programa si ha sido efectivo para mejorar el promedio de los estilos de crianza. Este hallazgo sugiere que el programa ha sido efectivo para mejorar el promedio de los estilos de crianza, ya que se observa un cambio positivo en la dirección deseada. En resumen, los resultados respaldan la validez y eficacia del programa implementado en la mejora de los estilos de crianza en la comunidad del PRONOEI. Esto se corrobora con lo indicado por Rodríguez (2020), en sus hallazgos demostró un incremento promedio porcentual en el estilo autoritativo del pretest al postest en las madres, de un n 69% a un 76%, es por ello que se concluyó que el adiestramiento cognitivo conductual incrementó el modelo autoritativo en las madres. Solís y Díaz (2018) evaluaron la eficacia de un programa de crianza para padres y niños en un centro educativo en México. Los resultados revelaron una mejora significativa entre el antes y después del entrenamiento, indicando la efectividad del programa. Concluyeron que el plan implementado demostró ser altamente eficaz para los padres de niños en el centro educativo, generando cambios positivos sustanciales.

En cuanto a la comprobación de la hipótesis, se evidenció una mejora significativa en los estilos de crianza permisivo, autoritario y autoritativo entre el pretest y postest, según los coeficientes Wilcoxon de -4.700b ($p = 0.000$), -4.443b ($p = 0.000$) y -4.309b ($p = 0.001$), respectivamente. Estos valores, todos inferiores al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, respaldan de manera concluyente la mejora en los estilos de crianza evaluados. Esto se corrobora con lo manifestado por Viet et al. (2022) quien, tras la implementación del programa, se observó un aumento significativo en la comprensión materna sobre el desempeño y desarrollo infantil en el grupo experimental, en comparación con el estado

previo al programa. Estas mejoras fueron también superiores en comparación con el grupo de comparación ($p < 0.05$), lo que respalda la efectividad del plan en la mejora de resultados maternos y el desarrollo infantil.

IV. CONCLUSIONES

1. Se obtuvo que el proceso cognitivo conductual, combina intervenciones conductuales y cognitivas. Las intervenciones conductuales se centran en reducir comportamientos y emociones disfuncionales, mientras que las intervenciones cognitivas buscan cambiar percepciones para abordar conductas y emociones inadecuadas.
2. Se obtuvo que en el pretest el estilo de crianza más predominante de las madres y los padres de niños del PRONOEI fue el estilo autoritativo con un puntaje promedio de 3.86, seguido del estilo permisivo con un promedio de 2.28 y el menos predominante es el estilo autoritario con un promedio de 2.14, sin embargo al realizar la suma de los promedios de los estilos permisivo y autoritario obtenemos un puntaje de 4.42, lo cual significa que estos últimos estilos están en mayor puntaje caracterizando estilos de crianza que no son los esperados para un buen desempeño emocional de los hijos, presentados indicadores que se deben de trabajar a través de un programa de intervención cognitivo conductual.
3. En el post test se evidenció que el estilo de crianza más prevalente entre las madres y padres de niños del PRONOEI es el autoritativo, con un promedio de 4.35, seguido por el estilo permisivo con 1.77 y el menos predominante, el autoritario, con 1.58. Estos resultados indican de manera concluyente que el programa implementado ha sido efectivo en mejorar el promedio de los estilos de crianza en la comunidad del PRONOEI.
4. Se encontró una mejora significativa en los estilos de crianza permisivo, autoritario y autoritativo entre el pretest y posttest, según los coeficientes Wilcoxon de -4.700b ($p = 0.000$), -4.443b ($p = 0.000$) y -4.309b ($p = 0.001$), respectivamente. Estos valores, todos inferiores al nivel de significancia $\alpha = 0.05$, respaldan de manera concluyente la mejora en los estilos parentales evaluados.

V. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a los docentes de la institución educativa implementar estrategias integradas cognitivas y conductuales. Es crucial adaptar las intervenciones a las percepciones individuales de los padres y considerar elementos culturales locales para garantizar su efectividad. Fomentar la participación activa de los padres en todas las etapas del programa, desde el diseño hasta la evaluación continua, será fundamental para asegurar su relevancia y éxito en la mejora de los estilos de crianza.
2. Se recomienda a las autoridades de la institución educativa fomentar y respaldar programas de orientación parental que refuercen este estilo. Estas iniciativas podrían proporcionar recursos y herramientas adicionales para fortalecer las habilidades parentales, promoviendo un ambiente de crianza colaborativo y enriquecedor para el desarrollo integral de los niños.
3. Se recomienda a los padres de familia fomentar la estimulación de la independencia y seguridad en casa. Incentivar la realización de tareas y decisiones autónomas, adaptadas a la edad de cada niño, contribuirá a fortalecer su desarrollo. Además, se sugiere establecer un diálogo constante con los niños para comprender sus necesidades individuales, promoviendo un ambiente de apoyo emocional y conductual.
4. A los psicólogos se sugiere que en entornos educativos, como el PRONOEI, continúen implementando programas de orientación parental. Es esencial centrarse en fortalecer estilos de crianza positivos, especialmente el autoritativo, prevalente y beneficioso.
5. A los futuros investigadores se sugiere explorar en mayor profundidad las variables que podrían influir en la efectividad de los programas de crianza, como el contexto cultural y socioeconómico. Además, es fundamental diseñar investigaciones que analicen específicamente las razones detrás de la falta de mejoras significativas en el estilo de crianza permisivo, a pesar del programa implementado.

REFERENCIAS

- Adam, R. (2020). Entrenamiento cognitivo conductual del estilo de crianza autoritativo materno y percepción de sus hijos escolares. [Tesis de posgrado, Instituto Politécnico Nacional]. <https://www.virtual.cics-sto.ipn.mx/REDIMIP/TESIS2020/2020-5.pdf>
- Aguilar, J. H., y Huamani, J. (2019). Aplicación de un programa cognitivo—Conductual para la depresión en niñas de una Casa Hogar de la ciudad de Arequipa. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/10244>
- Alvites, R. (2019). Comunicación familiar en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa pública, Ayacucho, 2019. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/15932>
- Ato, R. (2020). Influencia de los estilos de crianza en las etapas de un niño pre-escolar. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Tumbes]. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2439>
- Ávila-Toscano, J. H., Fontalvo, E. Á., Rambal-Rivaldo, L. I., y Vargas-Delgado, L. (2021). Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Interdisciplinaria*, 38(1), 203-215. <https://www.redalyc.org/journal/180/18065114013/html/>
- Barón, L., y Rotundo, G. J. Z. (2018). Los sesgos cognitivos: De la psicología cognitiva a la perspectiva cognitiva de la organización y su relación con los procesos de toma de decisiones gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 43(1), 31-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076211>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1969HSTR.pdf>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkpozje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1449270](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkpozje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1449270)
- Beck, A, Rush, J, Shaw, B & Emery G. (2010). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. 19a. Edición. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

- Beck, A, Rush, J, Shaw, B & Emery G. (2010). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. 19a. Edición. Editorial Desclée de Brower, S.A.
- Belacchi, C., Molina, P., Businaro, N., y Farina, E. (2022). Editorial: Socio-emotional skills in relation to aggressive and prosocial behaviors: From early childhood to adolescence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1055948. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055948>
- Benevides, A., De Almeida, C., Da Silva, S., Balbino, G., De Alcântara, B. y Alves, V. (2020). *Terapia Cognitivo Comportamental: O que Pensam os Estudantes de Psicologia- Psicólogos en Madrid*. 16(2), 99-106. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v16n2/v16n2a06.pdf>
- Black, C., & Zayfert, C. (2008). *Terapia cognitivo-conductual para el tratamiento de trastorno por estrés postraumático*. México: Manual Moderno.
- Capano Bosch, A., González Tornaría, M. del L., y Massonnier, N. (2019). Estilos relacionales parentales: Estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Capano, Á., y Ubach, A. (2019). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencia Psicología*, 7(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008
- Castellanos, A., Rojas Mlina, L., y Castellanos, L. (2018). *Acciones educativas para fomentar crianza positiva en familias beneficiarias del programa desarrollo infantil en medio familiar de Barrancabermeja*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2458>
- Chacín Fuenmayor, R. (2019). El nuevo autoritarismo latinoamericano: Un reto para la democracia y los derechos humanos (análisis del caso venezolano). *Estudios constitucionales*, 17(1), 15-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-52002019000100015>
- Correa, M. F. de J. (2018). *Estilos de crianza y desarrollo del niño de 3 a 5 años de una institución educativa inicial de la ciudad de Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Católica San Pablo]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2865902>
- Cotrino, S. y Gamarra, N. (2021). Programa de intervención para desarrollar la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa Pública de la región San Martín. *Innova Shimnambo*, 3(1). <http://51.222.120.103/index.php/EDUCACION/article/view/45/37>
- Cotrino, J., Gomez-Mejia, I. A., Mendoza-Rincón, B. M., Arenas-Villamizar, V. V., Araque-Castellanos, F., Jaimes-Parada, G. Y., López-Jaimes, R. J., y Julio-Hoyos, Y. E.

- (2020). Psicoterapia basada en la evidencia en caso de trastorno de ansiedad generalizada y trastorno obsesivo compulsivo. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8), 1012-1019. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969796014/html/>
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology* 78(1), 107-126. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Danner, D., Lechner, C. M., y Spengler, M. (2021). Do We Need Socio-Emotional Skills? *Frontiers in Psychology*, 12, 723470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>
- Delvecchio, E., Germani, A., Raspa, V., Lis, A., y Mazzeschi, C. (2020). Parenting Styles and Child’s Well-Being: The Mediating Role of the Perceived Parental Stress. *Europe’s Journal of Psychology*, 16(3), 514-531. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.2013>
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., y Votruba-Drzal, E. (2019). Parent Involvement and Children’s Academic and Social Development in Elementary School. *Child development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Ellis, A. (1977). Razón y Emoción en Psicoterapia. Nueva York: Lyle Stuart, 1962. En rústica: Nueva York: cita del press.
- Flores Rodriguez, R. M. (2002). *Introducción a la metodología de la investigación*. Juan Carlos Martínez Coll. ISBN: 8469019996
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). ¿Cómo ayudar a los adolescentes a manejar una crisis de ansiedad o angustia? Disponible en: <https://www.9.org/chile/historias/%C2%BFc%C3%B3mo-ayudar-los-adolescentes-man-ejar-una-crisis-de-ansiedad-o-angustia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). Estudio de UNICEF muestra que padres y madres que recibieron castigo durante su infancia tienden a repetir prácticas violentas en la crianza de sus hijos e hijas. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/estudio-de-unicef-muestra-que-padres-y-madres-que-recibieron-castigo-durante-su>
- Fullana, M. A., Fernández de la Cruz, L., Bulbena, A., y Toro, J. (2019). Eficacia de la terapia cognitivo-conductual para los trastornos mentales. *Medicina Clínica*, 138(5), 215-219. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2011.02.017>
- García, G. F. (2021). *Programa cognitivo conductual basado en la dinámica del proceso para fomentar estilos y pautas de crianza adecuadas*. [Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán]. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/9544>

- Godoy, A., Eberhard, A., Abarca, F., Acuña, B., & Muñoz, R. (2020). Psicoeducación en salud mental: una herramienta para pacientes y familiares. *Revista Médica Clínica Las Condes*. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2020.01.005>
- González, M. (2019). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica*, 9(1), 53 - 64. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v9n1/a06.pdf>
- Gozzer-Minchola MJ, Santana-Bazalar I. Sintomatología depresiva y estilos parentales en niños del Colegio Privado Peruano Canadiense de Chiclayo, 2015. *Rev. Cuerpo Medicina HNAAA*, 10(1):13-9. <http://cmhnaaa.org.pe/ojs/index.php/rcmhnaaa/article/view/40>
- Gutiérrez, G. (2018). Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(1999), 557-560. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531311.pdf>
- Gutierrez, M. y Gallego, P. (2018). *Evaluación de los programas y proyectos desarrollados en la práctica de la asignatura de diseño y programación de modalidades de atención de enfermería*. *Ciencia y Enfermería XI (2)*: 71. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532005000200009
- Habigzang, L., Gomes, M. y Zamagna, L. (2019). Terapia Cognitivo Conductual para mujeres que sufrieron violencia por su pareja íntima: Estudio de casos múltiples. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 249-264. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7198168>
- Hernández, L. V. (2018). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Zona Próxima*, 27, 22-33. <https://www.redalyc.org/journal/853/85354665002/>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2023). Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw-Hill Education/ Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Intriago-Hormaza, M. A., & Maitta-Rosado, I. (2021). Factores socioculturales que inciden en el comportamiento de los hombres agresores de violencia de pareja. *Revista Científica Arbitrada En Investigaciones De La Salud GESTAR*. ISSN: 2737-6273., 4(8 Ed. esp.), 185-196. <https://doi.org/10.46296/gt.v4i8edesp.0040>
- Jorge, E., y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>

- Jesús, A. (2020). Caracterización de la Regulación Metacognitiva en la Resolución de Problemas sobre Medidas de Tendencia Central. *Ciência & Educação* (bauru), 26, e20043. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200043>
- Kong, C., y Yasmin, F. (2022). Impact of Parenting Style on Early Childhood Learning: Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13(4), 928629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>
- López Falcón, A. L., & Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133/2079>
- Luo, Y., Chen, F., Zhang, X., Zhang, Y., Zhang, Q., Li, Y., Zhou, Q. y Wang, Y. (2021). Profiles of maternal and paternal parenting styles in Chinese families: Relations to preschoolers' psychological adjustment, *Children and Youth Services Review*, 121, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105787>
- Llanos, D. (2021). Estilos de Crianza Parentales y el Comportamiento Escolar en infantes de 4 y 5 años en una Institución Educativa del distrito de San Martín de Porres, 2020. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/58778/Llanos_VDC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malik, F., y Marwaha, R. (2023). Developmental Stages of Social Emotional Development In Children. En *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- Mandara, J. (2003). The typological approach in child and family psychology: A review of theory, methods, and research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(2), 129-146. <https://doi.org/10.1023/a:1023734627624>
- Marlene, N. (2018). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(1), 01-19. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42098>
- Martin, G. & Pear, J. (2008). *Modificación de Conducta, ¿Qué es y Cómo Aplicarla?* 1a.Ed. Universidad de Manitoba. Madrid, España. Editorial Pearson Educación.
- Morales, J. M. (2022). *Programa cognitivo conductual para fortalecer la autoestima en estudiantes de una institución pública, Huánuco, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/93138>
- Mussel, P. (2022). Processes Underlying the Relation between Cognitive Ability and Curiosity with Academic Performance: A Mediation Analysis for Epistemic Behavior

- in a Five-Year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(2), 23.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence10020023>
- Negri, A., Andreoli, G., Belotti, L., Barazzetti, A., y Martin, E. H. (2019). Psychotherapy trainees' epistemological assumptions influencing research-practice integration. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 22(3), 397.
<https://doi.org/10.4081/ripppo.2019.397>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., y Gill, S. (2019). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early education and development*, 24(7), <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>.
- Núñez, C., Tobon, S., Ardila, R., Ugarte, J., Salcedo, M., Oblitas Guadalupe, L., Valencia, R., Mejía, D., y Palacio, C. (2019). *Terapia cognitivo-conductual y MPSM*. ISBN: 958-9314-27-9
- Ojeda-Martínez, R. I., Tello, M. N. B., y Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20(2). <https://www.redalyc.org/journal/3822/382255488007/html/>
- Organización Panamericana de la Salud (2023). Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos. OPS.
- Orozco-Solís, M., Bravo-Andrade, H., Ruvalcaba-Romero, N., y Alfaro- Beracoechea, L. (2021). Teen resilience: the role of school and family connectedness. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 20-38.
<https://www.redalyc.org/journal/6952/695273865002/695273865002.pdf>
- Padilla-Meléndez, G. & Shuguli-Zambrano, C. (2022). Relación entre el nivel de funcionalidad familiar y conducta violenta en niños. *CienciAmérica*, 11(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8713147>
- Peña, J. J. G., Medina, C. M. A., y Botero, J. C. R. (2018). Estilos parentales en el proceso de crianza de niños con trastornos disruptivos. *Investigación y Desarrollo*, 26(1), 55-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26859569003>
- Perez Montenegro, L. E. (2019). *Estilos de crianza de los padres según adaptación del Parenting styles and dimensions questionnaire en una institución educativa inicial de Chiclayo, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].
<http://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/2723>

- Pérez, M. del C. G. (2016). Emociones positivas, pensamiento positivo y satisfacción con la vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777002.pdf>
- Pire, A. (2022). Relación escuela-familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 75-84. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-75.pdf>
- Porto, A., Nogueira, E., y Martins, D. (2019). Relations Between Family Support and Character Strengths in Adolescents. *Psicología USF*, 24 (4). <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240402>
- Power, T. G. (2013). Parenting Dimensions and Styles: A Brief History and Recommendations for Future Research. *Childhood Obesity*, 29(2), S-14-S-21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>
- Ramírez, S. (2023). Crianza con apego: De la teoría a la práctica. España: Útero libros.
- Ríos, M. A. (2018). Terapia racional emotiva conductual: una revisión teórica del enfoque de Albert Ellis. Editorial Universidad Santiago de Cali. DOI: <https://doi.org/10.35985/9789585522343.1>
- Riva, P. L., y Anggela, R. (2021). Programa de intervención socioemocional para mejorar los estilos de crianza en tiempo de COVID 19 en el distrito de Chota, 2020. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/59561>
- Robinson, C., Mandlco, B., Olsen, S. y Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, p. 819 – 830. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista padres y maestros*, 384. DOI: 10.14422/pym. i384.y2020.011
- Rodríguez, R. A. (2020). *Entrenamiento cognitivo conductual del estilo de crianza autoritativu materno y percepción de sus hijos escolares*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás] <https://www.virtual.cics-sto.ipn.mx/REDIMIP/TESIS2020/2020-5.pdf>
- Rojas, L. (2023). Propuesta bajo la técnica del modelado para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de un colegio privado de Trujillo. [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/35644>

- Roselló, L. A. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(3). <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144004/html/>
- Samalvides, M. y Monterroso, E. (2021). *Efectos de un programa cognitivo conductual para mejorar la comunicación de padres con hijos adolescentes*. [Tesis de posgrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/774>
- Salazar, R. M. (2021). *Programa de actividades lúdicas, basado, en la teoría Psicogenética de Piaget, para mejorar el comportamiento conductual y académico, de los alumnos del primer grado de educación primaria de la institución educativa N° 10004, urbanización, Campodónico, distrito y provincia de Chiclayo, región Lambayeque, Perú-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9486>
- Samamé, J. (2022). Estilos de crianza parental y autonomía en niños y niñas de cinco años de una Institución Educativa Pública, Chiclayo. [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/94540>
- Slot, P. L., Bleses, D., y Jensen, P. (2020). Infants' and Toddlers' Language, Math and Socio-Emotional Development: Evidence for Reciprocal Relations and Differential Gender and Age Effects. *Frontiers in Psychology*, 11, 580297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580297>
- Solís, P., y Díaz, M. (2018). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: La importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(3), 203-215. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534301.pdf>
- Suyunov, S. (2024). The Influence of Family Factors on The National-Spiritual Education of Students. *Rivista Italiana di Filosofia Analitica Junior*, 14(2). <https://rifanalitica.it/index.php/journal/article/view/280/227>
- Tenempaguay-Solís, J. y Martínez-Yacelga, A. (2021). Estilos de crianza y autoeficacia académica percibida en adolescentes escolarizados. *Polo del conocimiento*, 6(5), <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2669>
- Torres, A. (2017, septiembre 18). *Aprendizaje observacional: Definición, fases y usos*. <https://psicologiyamente.com/psicologia/aprendizaje-observacional>
- Vargas, J., y Ibáñez, J. (2020). *La Evaluación Conductual*. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/numerodos/laevaluacionconductual.html>

- Vargas, A., Duarte, D. y Ariza, D. (2021). Características de la crianza democrática implementadas por padres bogotanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 122-136. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.006>
- Vega Cano, R. (2019). *Importancia de la evaluación de programas sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/20/vcgp.html>
- Vega, M.F. (2020). Estilos de Crianza Parental en el Rendimiento Académico. *Podium*, 37, 89-106. DOI:10.31095/podium.2020.37
- Velásquez, P. y Villouta, A. (2013). Adaptación y Validación del “Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ) (Cuestionario de Dimensiones y Estilos de Crianza) de Robinson y cols. (1995), en padres/madres de niños/as que cursan el nivel preescolar y básico en un grupo de establecimientos municipales de la ciudad de Chillán. [Tesis de pregrado, Universidad del Bio - Bio]. <http://repopib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/622>
- Viet, T. H., Nanthamongkolchai, S., Munsawaengsub, C., y Pitikultang, S. (2022a). Positive Parenting Program to Promote Child Development Among Children 1 to 3 Years Old: A Quasi-Experimental Research. *Journal of Primary Care & Community Health*, 13, 21501319221089764. <https://doi.org/10.1177/21501319221089763>
- Viet, T. H., Nanthamongkolchai, S., Munsawaengsub, C., y Pitikultang, S. (2022b). Positive Parenting Program to Promote Child Development Among Children 1 to 3 Years Old: A Quasi-Experimental Research. *Journal of Primary Care & Community Health*, 13(6). <https://doi.org/10.1177/21501319221089763>
- Villalví. (2017, mayo 11). ¿Qué es una evaluación de impacto y cómo la apertura de su conocimiento puede potenciar su valor? *Abierto al Público*. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/que-es-una-evaluacion-de-impacto-y-como-puede-potenciar-el-conocimiento-abierto/>
- Villanueva Seclén, J. J. (2019). Efectos de un programa de crianza positiva sobre las actitudes maternas en madres de la ciudad de reque. [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <http://repositorio.uss.edu.pe//handle/20.500.12802/6586>
- Yanchapaxi, N., Solórzano, G., Márquez, V. y Molina, C. (2021). Estilos de crianza en el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 4 a 5 años. *Revista RECIAMUC*, 208-221. <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/690>

ANEXOS

ANEXO 01: Matriz de operacionalización de las variables

Tabla: Operacionalización de la variable

Variables de estudio	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Valores Finales	Tipo de Variable	Escala de medición
Variable independiente: Programa Cognitivo Conductual	Estrategias de psicoeducación	Sesión sobre tipos de familia	12 sesiones	Ficha de observación	Resultados de las sesiones	Cualitativa	Nominal
		Estilos de crianza					
	Estrategias de modelado	Escenificación de roles					
		Lenguaje verbal y no verbal					
	Estrategias de respiración y relajación	Respiración diafragmática					
		Relajación muscular					
		Autocontrol					
	Estrategias de solución de problemas	Soluciones viables					

		Soluciones seguras					
		Relación de padres a hijos					
Variable dependiente Estilo de Crianza	Estilo permisivo	Inseguridad – inconsecuencia	25,28,46	Cuestionario	Nunca = 1, como puntaje mínimo	Cualitativa	Ordinal
		Inconsistencia	2,9,38,41				
		Ignorar el comportamiento inadecuado	32,43				
		Ausencia de límites y normas	13,18				
		Falta de regulación	6,21				
		Evitación-consentimiento	30,35				
	Estilo autoritario	Castigo físico y verbal	20,27,31,42				
		Hostilidad-Arbitrariedad	34,40,45				
		Castigo-Arbitrariedad	15,24,37				

		Directividad-amenaza	17,23				
		Exigencia -crítica	4,8				
		Hostilidad-Individualismo	11,48				
	Estilo autoritativo	Incentivo a la expresión-reflexión	7,26,29,36,39				
		Comunicación-Expectativas	12,16,44				
		Consideración	10,22				
		Expresión-serenidad	1,5,19				
		Contención y expresividad afectiva	14,33				
		Implicación	47,49				
		Participación	3				

Anexo 02: Matriz de consistencia

Título: Programa Cognitivo Conductual para Mejorar los Estilos de Crianza en Madres y Padres de Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo

Formulación del Problema	Objetivos	Técnicas e Instrumentos
<p>Las insuficiencias en la aplicación de acciones cognitivo conductuales limita el desarrollo y establecimiento de estilos de crianza adecuados.</p>	<p>Objetivo general: Aplicar un programa Cognitivo Conductual para mejorar los estilos de crianza en las madres y padres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar epistemológicamente el proceso cognitivo conductual, su evolución histórico - científico y su dinámica. ● Diagnosticar el estado actual de los estilos de crianza de las madres y los padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo. ● Conocer la relación de los estilos de crianza de los padres con las conductas de sus hijos. ● Elaborar un programa cognitivo conductual para mejorar los estilos de crianza en los padres de los Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo. 	<p>Técnicas: Observación, entrevista y encuesta</p> <hr/> <p>Instrumentos: Ficha de observación, guía de entrevista y cuestionario PSDQ adaptación Pérez (2018).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Validar los resultados a partir de la aplicación de investigación mediante un pre experimento. 				
	Hipótesis				
	Si se aplica un Programa Cognitivo Conductual que tenga en cuenta la dimensión estilos permisivo, autoritario y autoritativo; entonces mejorarán los estilos de crianza en las madres y padres de los niños del PRONOEI Dulces Sonrisas en Chiclayo.				
Tipo y diseño de la Investigación	Población y muestra		Variables y dimensiones		
Enfoque: Mixto Tipo: Aplicada Diseño: Descriptivo – proyectivo y Pre experimental	Población:	Muestra	Variable independiente	Dimensiones	
	30 padres y madres. 30 niños 2 maestras	30 padres y madres. 30 niños 2 maestras	<i>Programa Cognitivo Conductual</i>	Estrategias de psicoeducación Estrategias de modelado Estrategias de respiración y relajación Estrategias de solución de problemas	
			Variable dependiente	Dimensiones	

			Estilos de crianza	Estilo permisivo Estilo autoritario Estilo autoritativo
--	--	--	--------------------	---

Anexo 03: Instrumentos de recolección de datos. Validación y Confiabilidad

Instrumento original

PARENTING PRACTICES, A MEASURE

829

APPENDIX

PARENTING PRACTICES QUESTIONNAIRE (MOTHERS' FORM)

Make two ratings for each item; (1) rate *how often your spouse* exhibits this behavior with your child and (2) *how often you* exhibit this behavior with your child.

Spouse Exhibits Behavior:	I Exhibit This Behavior:
1 = Never	1 = Never
2 = Once in Awhile	2 = Once in Awhile
3 = About Half of the Time	3 = About Half of the Time
4 = Very Often	4 = Very Often
5 = Always	5 = Always

- | [He] | [I] | |
|------|-----|---|
| ___ | ___ | 1. [He encourages][I encourage] our child to talk about the child's troubles. |
| ___ | ___ | 2. [He guides][I guide] our child by punishment more than by reason. |
| ___ | ___ | 3. [He knows][I know] the names of our child's friends. |
| ___ | ___ | 4. [He finds][I find] it difficult to discipline our child. |
| ___ | ___ | 5. [He gives praise][I give praise] when our child is good. |
| ___ | ___ | 6. [He spans][I spank] when our child is disobedient. |
| ___ | ___ | 7. [He jokes and plays][I joke and play] with our child. |
| ___ | ___ | 8. [He withholds][I withhold] scolding and/or criticism even when our child acts contrary to our wishes. |
| ___ | ___ | 9. [He shows][I show] sympathy when our child is hurt or frustrated. |
| ___ | ___ | 10. [He punishes][I punish] by taking privileges away from our child with little if any explanation. |
| ___ | ___ | 11. [He spoils][I spoil] our child. |
| ___ | ___ | 12. [He gives][I give] comfort and understanding when our child is upset. |
| ___ | ___ | 13. [He yells or shouts][I yell or shout] when our child misbehaves. |
| ___ | ___ | 14. [He is][I am] easy going and relaxed with our child. |
| ___ | ___ | 15. [He allows][I allow] our child to annoy someone else. |
| ___ | ___ | 16. [He tells][I tell] our child our expectations regarding behavior before the child engages in an activity. |
| ___ | ___ | 17. [He scolds and criticizes][I scold and criticize] to make our child improve. |
| ___ | ___ | 18. [He shows][I show] patience with our child. |
| ___ | ___ | 19. [He grabs][I grab] our child when being disobedient. |
| ___ | ___ | 20. [He states][I state] punishments to our child and does not actually do them. |
| ___ | ___ | 21. [He is][I am] responsive to our child's feelings or needs. |
| ___ | ___ | 22. [He allows][I allow] our child to give input into family rules. |
| ___ | ___ | 23. [He argues][I argue] with our child. |
| ___ | ___ | 24. [He appears][I appear] confident about parenting abilities. |
| ___ | ___ | 25. [He gives][I give] our child reasons why rules should be obeyed. |
| ___ | ___ | 26. [He appears][I appear] to be more concerned with own feelings than with our child's feelings. |
| ___ | ___ | 27. [He tells][I tell] our child that we appreciate what the child tries or accomplishes. |
| ___ | ___ | 28. [He punishes][I punish] by putting our child off somewhere alone with little if any explanation. |
| ___ | ___ | 29. [He helps][I help] our child to understand the impact of behavior by encouraging our child to talk about the consequences of own actions. |

(continued on next page)

APPENDIX (Cont'd)

PARENTING PRACTICES QUESTIONNAIRE (MOTHERS' FORM)

-
- | | | | |
|-----|-----|-----|---|
| ___ | ___ | 30. | [He is][I am] afraid that disciplining our child for misbehavior will cause the child to not like his/her parents. |
| ___ | ___ | 31. | [He takes][I take] our child's desires into account before asking the child to do something. |
| ___ | ___ | 32. | [He explodes][I explode] in anger towards our child. |
| ___ | ___ | 33. | [He is][I am] aware of problems or concerns about our child in school. |
| ___ | ___ | 34. | [He threatens][I threaten] our child with punishment more often than actually giving it. |
| ___ | ___ | 35. | [He expresses][I express] affection by hugging, kissing, and holding our child. |
| ___ | ___ | 36. | [He ignores][I ignore] our child's misbehavior. |
| ___ | ___ | 37. | [He uses][I use] physical punishment as a way of disciplining our child. |
| ___ | ___ | 38. | [He carries][I carry] out discipline after our child misbehaves. |
| ___ | ___ | 39. | [He apologizes][I apologize] to our child when making a mistake in parenting |
| ___ | ___ | 40. | [He tells][I tell] our child what to do. |
| ___ | ___ | 41. | [He gives][I give] into our child when the child causes a commotion about something. |
| ___ | ___ | 42. | [He talks it over and reasons][I talk it over and reason] with our child when the child misbehaves. |
| ___ | ___ | 43. | [He slaps][I slap] our child when the child misbehaves. |
| ___ | ___ | 44. | [He disagrees][I disagree] with our child. |
| ___ | ___ | 45. | [He allows][I allow] our child to interrupt others. |
| ___ | ___ | 46. | [He has][I have] warm and intimate times together with our child. |
| ___ | ___ | 47. | When two children are fighting, [he disciplines][I discipline] the children first and asks questions later. |
| ___ | ___ | 48. | [He encourages][I encourage] our child to freely express (himself)(herself) even when disagreeing with parents. |
| ___ | ___ | 49. | [He bribes][I bribe] our child with rewards to bring about compliance. |
| ___ | ___ | 50. | [He scolds or criticizes][I scold or criticize] when our child's behavior doesn't meet our expectations. |
| ___ | ___ | 51. | [He shows][I show] respect for our child's opinions by encouraging our child to express them. |
| ___ | ___ | 52. | [He sets][I set] strict well-established rules for our child. |
| ___ | ___ | 53. | [He explains][I explain] to our child how we feel about the child's good and bad behavior. |
| ___ | ___ | 54. | [He uses][I use] threats as punishment with little or no justification. |
| ___ | ___ | 55. | [He takes][I take] into account our child's preferences in making plans for the family. |
| ___ | ___ | 56. | When our child asks why (he)(she) has to conform, [he states][I state]: because I said so, or I am your parent and I want you to. |
| ___ | ___ | 57. | [He appears][I appear] unsure on how to solve our child's misbehavior. |
| ___ | ___ | 58. | [He explains][I explain] the consequences of the child's behavior. |
| ___ | ___ | 59. | [He demands][I demand] that our child does/do things. |
| ___ | ___ | 60. | [He channels][I channel] our child's misbehavior into a more acceptable activity. |
| ___ | ___ | 61. | [He shoves][I shove] our child when the child is disobedient. |
| ___ | ___ | 62. | [He emphasizes][I emphasize] the reasons for rules. |
-

CUESTIONARIO PSDQ ADAPTACIÓN PEREZ (2018)

SEXO: _____ EDAD: _____ EDAD DE SU NIÑO: _____

Nº DE HIJOS: _____ LUGAR DE PROCEDENCIA: _____

GRADO DE INSTRUCCIÓN: _____ ESTADO CIVIL: _____

Este cuestionario mide con qué frecuencia y de qué modo usted actúa con su niño/a.

Instrucciones: Por favor, lea cada frase del cuestionario y piense: con qué frecuencia usted actúa de este modo, y ponga su respuesta al lado izquierdo de la frase.

Actúo de esta manera: 1: Nunca // 2: De vez en cuando // 3: Casi la mitad del tiempo // 4: Muy seguido // 5: Siempre

- ___1. Conozco los nombres de los/as amigos/as de mi hijo/a.
- ___2. Considero que es difícil disciplinar a mi hijo/a.
- ___3. Felicito a mi hijo/a cuando se porta bien.
- ___4. Aplico castigo físico a mi hijo cuando desobedece.
- ___5. Bromeo y juego con mi hijo/a.
- ___6. Evito regañar y/o criticar a mi hijo/a, aun cuando no se comporta de la forma que deseo.
- ___7. Soy cariñoso/a cuando mi hijo/a cuando lo han lastimado o se siente frustrado/a.
- ___8. Castigo a mi hijo/a quitándole privilegios sin darle explicaciones.
- ___9. Consiento a mi hijo/a.
- ___10. Apoyo y entiendo a mi hijo/a cuando está enojado/a, molesto/a.
- ___11. Le grito a mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___12. Me comporto de forma tranquila y relajada con mi hijo/a.
- ___13. Permito que mi hijo/a fastidie a otras personas.
- ___14. Comunico a mi hijo/a lo que espero de él/ella con respecto a su comportamiento antes de realizar una actividad.
- ___15. Regaño y critico a mi hijo/a para lograr que tenga un mejor comportamiento.
- ___16. Muestro paciencia con mi hijo/a.
- ___17. Aprieto con fuerza a mi hijo/a cuando está siendo desobediente.

- ___18. Doy castigos a mi hijo/a y después no los llevo a cabo.
- ___19. Respondo a los sentimientos y necesidades de mi hijo/a.
- ___20. Discuto o regaño con mi hijo/a.
- ___21. Tengo confianza en mis habilidades para criar a mi hijo/a.
- ___22. Explico a mi hijo/a las razones por las cuales las reglas deben ser obedecidas.
- ___23. Parezco estar más preocupada/o de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mi hijo/a.
- ___24. Castigo a mi hijo/a dejándolo solo/a en alguna parte sin darle antes una explicación.
- ___25. Temo que disciplinar a mi hijo/a cuando se porte mal hará que no me quiera.
- ___26. Considero los deseos de mi hijo/a antes de decirle que haga algo.
- ___27. Me enojo con mi hijo/a.
- ___28. Amenazo con castigar a mi hijo/a frecuentemente en vez de hacerlo de verdad.
- ___29. Le muestro cariño a mi hijo/a con besos y abrazos.
- ___30. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo/a.
- ___31. Uso el castigo físico con mi hijo/a como una forma de disciplina.
- ___32. Disciplino a mi hijo/a luego de alguna mala conducta.
- ___33. Me disculpo con mi hijo/a cuando me equivoco en su crianza.
- ___34. Le digo a mi hijo/a la manera de actuar a fin de que realice las cosas correctamente, según mi punto de vista.
- ___35. Cedo cuando mi hijo/a hace un escándalo por algo.
- ___36. Converso con mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___37. Le pego una cachetada a mi hijo/a cuando se porta mal.
- ___38. Permito que mi hijo/a interrumpa cuando conversan los demás.
- ___39. Comparto momentos agradables y cariñosos con mi hijo/a.
- ___40. Cuando dos niños/as se están peleando, primero los/as castigo y después les pregunto por qué lo hicieron.
- ___41. Le ofrezco premios a mi hijo/a para que cumpla con lo que le pido.
- ___42. Reto o crítico a mi hijo/a cuando su comportamiento no cumple con lo que espero de él/ella.
- ___43. Establezco reglas estrictas para mi hijo/a.
- ___44. Le explico a mi hijo/a cómo me siento cuando se porta bien o mal.
- ___45. Amenazo a mi hijo/a con castigarlo/a sin justificación alguna.
- ___46. Me muestro inseguro/a sobre cómo resolver los problemas de mala conducta de mi hijo/a.

- ___47. Le explico a mi hijo/a las consecuencias de su comportamiento.
- ___48. Le exijo a mi hijo/a que haga determinadas cosas o actividades, acorde a su edad.
- ___49. Conduzco la mala conducta de mi hijo/a hacia una actividad más adecuada.
- ___50. Jaloneo a mi hijo/a cuando desobedece.

Gracias por su participación

Ficha de observación

Estimada docente, se le presenta una ficha de observación que tiene como propósito brindar información sobre la conducta que muestra el niño (a) dentro del aula de la institución PRONOEI. Para ello solo debe marcar sí o no en los siguientes enunciados:

Alumno:

Grado:

Sección:

Enunciado	Sí	No	Observaciones
El niño (a) obedece las órdenes de la docente.			
El niño (a) se mantiene tranquilo en el aula.			
El niño (a) levanta la mano para opinar.			
El niño (a) pellizca a sus compañeros de clase.			
El niño (a) se distrae durante el desarrollo de la clase.			
El niño (a) realiza sus tareas de forma independiente.			
El niño (a) cumple con sus tareas.			
El niño (a) realiza berrinches durante la clase.			
El niño (a) habla de forma interruptora durante la clase.			
El niño (a) realiza comportamientos de bebé durante el desarrollo de la clase.			
El niño (a) genera desorden durante el desarrollo de la clase.			
El niño (a) llora durante el desarrollo de la clase.			
El niño (a) es sociable con sus compañeros y docente.			
El niño (a) golpea a sus compañeros de clase.			
El niño (a) demuestra timidez ante sus compañeros.			

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIA DE OBSERVACIÓN A NIÑOS

I. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Nombres y apellidos del validador : Mg. Doris Reyes Morales
 1.2. Cargo e institución donde labora : Instituto Nacional Penitenciario
 1.3. Autor (a) del instrumento : Gisella Oleti Adrianzén Carrión

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)
2. Regular (si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador)
3. Buena (si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	El instrumento posibilita recoger lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Las acciones planificadas y los indicadores de evaluación responden a lo que se debe medir en la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• CONGRUENCIA	Las dimensiones e indicadores son congruentes entre sí y con los conceptos que se miden.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• OBJETIVIDAD	La aplicación de los instrumentos se realizó de manera objetiva y teniendo en consideración las variables de estudio.			X	
• CONSISTENCIA	La elaboración de los instrumentos se ha formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos (teóricos y metodológicos) de la variable a modificar.			X	
• ORGANIZACIÓN	La elaboración de los instrumentos ha sido elaboradas secuencialmente y distribuidas de acuerdo con dimensiones e			X	

	indicadores de cada variable, de forma lógica.				
• CLARIDAD	El cuestionario de preguntas ha sido redactado en un lenguaje científicamente asequible para los sujetos a evaluar. (metodologías aplicadas, lenguaje claro y preciso)			X	
• FORMATO	Cada una de las partes del informe que se evalúa están escritos respetando aspectos técnicos exigidos para su mejor comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, coherencia).			X	
• ESTRUCTURA	El desarrollo del informe cuenta con los fundamentos, diagnóstico, objetivos, planeación estratégica y evaluación de los indicadores de desarrollo.			X	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					
		C	B	A	Total

Coefficiente de validez: =

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



Doris Reyes Morales
DNI. N° 06140400

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIA DE OBSERVACIÓN A NIÑOS

I. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Nombres y apellidos del validador : Mg. Lelys Marina Farro Panta
 1.2. Cargo e institución donde labora : Instituto Medina Legal
 1.3. Autor (a) del instrumento : Gisella Oleti Adrianzén Carrión

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)
2. Regular (si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador)
3. Buena (si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	El instrumento posibilita recoger lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Las acciones planificadas y los indicadores de evaluación responden a lo que se debe medir en la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• CONGRUENCIA	Las dimensiones e indicadores son congruentes entre sí y con los conceptos que se miden.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• OBJETIVIDAD	La aplicación de los instrumentos se realizó de manera objetiva y teniendo en consideración las variables de estudio.			X	
• CONSISTENCIA	La elaboración de los instrumentos se ha formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos (teóricos y metodológicos) de la variable a modificar.			X	
• ORGANIZACIÓN	La elaboración de los instrumentos ha sido elaboradas secuencialmente y distribuidas de acuerdo con dimensiones e			X	

	indicadores de cada variable, de forma lógica.				
• CLARIDAD	El cuestionario de preguntas ha sido redactado en un lenguaje científicamente asequible para los sujetos a evaluar. (metodologías aplicadas, lenguaje claro y preciso)			X	
• FORMATO	Cada una de las partes del informe que se evalúa están escritos respetando aspectos técnicos exigidos para su mejor comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, coherencia).			X	
• ESTRUCTURA	El desarrollo del informe cuenta con los fundamentos, diagnóstico, objetivos, planeación estratégica y evaluación de los indicadores de desarrollo.			X	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez:

30

=

1.00

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena

Firma del validador

DNI. N°

Lic. Lelys Marina Farro Panta

PSICÓLOGA - C. Pe. P. 13875

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIA DE OBSERVACIÓN A NIÑOS

I. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Nombres y apellidos del validador : Mg. Antony Cabanillas Álvarez
- 1.2. Cargo e institución donde labora : Instituto Medicina Legal
- 1.3. Autor (a) del instrumento : Gisella Oleti Adrianzén Carrión

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

- 1. Deficiente (si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)
- 2. Regular (si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador)
- 3. Buena (si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Crterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	El instrumento posibilita recoger lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Las acciones planificadas y los indicadores de evaluación responden a lo que se debe medir en la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• CONGRUENCIA	Las dimensiones e indicadores son congruentes entre sí y con los conceptos que se miden.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• OBJETIVIDAD	La aplicación de los instrumentos se realizó de manera objetiva y teniendo en consideración las variables de estudio.			X	
• CONSISTENCIA	La elaboración de los instrumentos se ha formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos (teóricos y metodológicos) de la variable a modificar.			X	
• ORGANIZACIÓN	La elaboración de los instrumentos ha sido elaboradas secuencialmente y distribuidas de acuerdo con dimensiones e			X	

	indicadores de cada variable, de forma lógica.				
• CLARIDAD	El cuestionario de preguntas ha sido redactado en un lenguaje científicamente asequible para los sujetos a evaluar. (metodologías aplicadas, lenguaje claro y preciso)			X	
• FORMATO	Cada una de las partes del informe que se evalúa están escritos respetando aspectos técnicos exigidos para su mejor comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, coherencia).			X	
• ESTRUCTURA	El desarrollo del informe cuenta con los fundamentos, diagnóstico, objetivos, planeación estratégica y evaluación de los indicadores de desarrollo.			X	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez: =

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena

Mg. Antonio H. Cabanillas Alvarez
 Ψ PSICÓLOGO
 C.Ps.P. 15628

Firma del validador

DNI. N°. 42328897

Guía de entrevista

Estimada docente, la presente guía de entrevista tiene como finalidad recabar la percepción que tienen sobre las conductas de los niños de acuerdo a los estilos de crianza permisivo, autoritario y autoritativo. Para ello solo se le pide que responda con total sinceridad a las siguientes preguntas:

Alumno:

Grado:

Sección:

1. ¿Cómo considera la seguridad del niño (a) al realizar sus actividades?
2. ¿Cómo considera la consistencia del niño (a) al realizar sus actividades?
3. ¿Cómo es el comportamiento del niño (a) durante la clase?
4. ¿Considera que el niño (a) tiene límites y cumple las normas establecidas en el aula?
5. ¿Considera que el niño (a) regula sus emociones?
6. ¿Considera que el niño (a) es consentido por sus padres?
7. ¿Usted ha evidenciado signos de maltrato físico o verbal al niño (a)?
8. ¿En alguna oportunidad el niño ha llegado enojado o molesto al salón de clase?
9. ¿Considera que el niño (a) tiene comportamientos impulsivos?
10. ¿Considera que el niño (a) es caprichoso (a)?
11. ¿Considera que el niño (a) presenta características de directividad?
12. ¿Ha percibido que el niño(a) obedece a las órdenes sin mostrar reclamo?
13. ¿Considera que el niño (a) presenta características de hostilidad?
14. ¿Ha percibido que el niño(a) muestra discrepancia frente a algunas situaciones?
15. ¿Ha visualizado que el niño (a) es expresivo y reflexivo?
16. ¿Considera que el niño (a) es comunicativo (a)?
17. ¿Considera que el niño(a) muestra características de consideración hacia sus compañeros?
18. ¿Considera que el niño(a) expresa sus opiniones con serenidad?
19. ¿Considera que el niño(a) expresa sus ideas de forma afectiva?
20. ¿Considera que el niño(a) se involucra en las actividades del aula?
21. ¿Considera que el niño(a) participa de forma activa?

**CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIA DE ENTREVISTA
A MAESTRAS**

I. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Nombres y apellidos del validador : Mg. Doris Reyes Morales
- 1.2. Cargo e institución donde labora : Instituto Nacional Penitenciario
- 1.3. Autor (a) del instrumento : Gisella Oleti Adrianzén Carrión

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

- 1. Deficiente (si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)
- 2. Regular (si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador)
- 3. Buena (si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	El instrumento posibilita recoger lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Las acciones planificadas y los indicadores de evaluación responden a lo que se debe medir en la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• CONGRUENCIA	Las dimensiones e indicadores son congruentes entre sí y con los conceptos que se miden.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• OBJETIVIDAD	La aplicación de los instrumentos se realizó de manera objetiva y teniendo en consideración las variables de estudio.			X	
• CONSISTENCIA	La elaboración de los instrumentos se ha formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos (teóricos y metodológicos) de la variable a modificar.			X	
• ORGANIZACIÓN	La elaboración de los instrumentos ha sido elaboradas secuencialmente y distribuidas de acuerdo con dimensiones e			X	

	indicadores de cada variable, de forma lógica.				
• CLARIDAD	El cuestionario de preguntas ha sido redactado en un lenguaje científicamente asequible para los sujetos a evaluar. (metodologías aplicadas, lenguaje claro y preciso)			X	
• FORMATO	Cada una de las partes del informe que se evalúa están escritos respetando aspectos técnicos exigidos para su mejor comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, coherencia).			X	
• ESTRUCTURA	El desarrollo del informe cuenta con los fundamentos, diagnóstico, objetivos, planeación estratégica y evaluación de los indicadores de desarrollo.			X	
CONTEO TOTAL					
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez:

30

=

1.00

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



Doris Reyes Morales
DNI. N° 06140400

**CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIA DE ENTREVISTA
A MAESTRAS**

I. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Nombres y apellidos del validador : Mg. Lelys Marina Farro Panta**
- 1.2. Cargo e institución donde labora : Instituto Medina Legal**
- 1.3. Autor (a) del instrumento : Gisella Oleti Adrianzén Carrión**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

- 1. Deficiente** (si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)
- 2. Regular** (si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador)
- 3. Buena** (si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	El instrumento posibilita recoger lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Las acciones planificadas y los indicadores de evaluación responden a lo que se debe medir en la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• CONGRUENCIA	Las dimensiones e indicadores son congruentes entre sí y con los conceptos que se miden.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• OBJETIVIDAD	La aplicación de los instrumentos se realizó de manera objetiva y teniendo en consideración las variables de estudio.			X	
• CONSISTENCIA	La elaboración de los instrumentos se ha formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos (teóricos y metodológicos) de la variable a modificar.			X	
• ORGANIZACIÓN	La elaboración de los instrumentos ha sido elaboradas secuencialmente y distribuidas de acuerdo con dimensiones e			X	

	indicadores de cada variable, de forma lógica.				
• CLARIDAD	El cuestionario de preguntas ha sido redactado en un lenguaje científicamente asequible para los sujetos a evaluar. (metodologías aplicadas, lenguaje claro y preciso)			X	
• FORMATO	Cada una de las partes del informe que se evalúa están escritos respetando aspectos técnicos exigidos para su mejor comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, coherencia).			X	
• ESTRUCTURA	El desarrollo del informe cuenta con los fundamentos, diagnóstico, objetivos, planeación estratégica y evaluación de los indicadores de desarrollo.			X	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez:

30

=

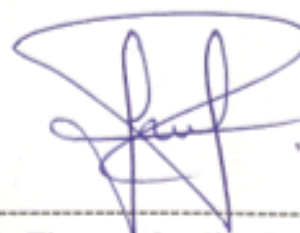
1.00

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



Firma del validador

DNI N.º

Lic. Lelys Marina Farro Panta

PSICÓLOGA - C. Ps. P. 13875

**CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIA DE ENTREVISTA
A MAESTRAS**

I. INFORMACION GENERAL

- 1.1. Nombres y apellidos del validador : Mg. Antony Cabanillas Álvarez
 1.2. Cargo e institución donde labora : Instituto Medicina Legal
 1.3. Autor (a) del instrumento : Gisella Oleti Adrianzén Carrión

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con una cruz dentro del recuadro (X), según la calificación que asigne a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador)
 2. Regular (si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador)
 3. Buena (si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador)

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	El instrumento posibilita recoger lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Las acciones planificadas y los indicadores de evaluación responden a lo que se debe medir en la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• CONGRUENCIA	Las dimensiones e indicadores son congruentes entre sí y con los conceptos que se miden.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable, sus dimensiones e indicadores.			X	
• OBJETIVIDAD	La aplicación de los instrumentos se realizó de manera objetiva y teniendo en consideración las variables de estudio.			X	
• CONSISTENCIA	La elaboración de los instrumentos se ha formulado en concordancia a los fundamentos epistemológicos (teóricos y metodológicos) de la variable a modificar.			X	
• ORGANIZACIÓN	La elaboración de los instrumentos ha sido elaboradas secuencialmente y distribuidas de acuerdo con dimensiones e			X	

	indicadores de cada variable, de forma lógica.				
• CLARIDAD	El cuestionario de preguntas ha sido redactado en un lenguaje científicamente asequible para los sujetos a evaluar. (metodologías aplicadas, lenguaje claro y preciso)			X	
• FORMATO	Cada una de las partes del informe que se evalúa están escritos respetando aspectos técnicos exigidos para su mejor comprensión (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez, coherencia).			X	
• ESTRUCTURA	El desarrollo del informe cuenta con los fundamentos, diagnóstico, objetivos, planeación estratégica y evaluación de los indicadores de desarrollo.			X	
CONTEO TOTAL					
(Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coefficiente de validez: 30 = 1.00

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultados
0.00 – 0.49	Validez nula
0.50 – 0.59	Validez muy baja
0.60 – 0.69	Validez baja
0.70 – 0.79	Validez aceptable
0.80 – 0.89	Validez buena
0.90 – 1.00	Validez muy buena



 Mg. Antony H. Cabanillas Alvarez
 Ψ PSICÓLOGO
 C.Ps.P. 15628

Firma del validador
DNI. N°. 42328897



ACTA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS - 2

El **DOCENTE** Mg. PEDRO CARLOS PÉREZ MARTINTO del curso de **Seminario de Tesis I,**

APRUEBA:

El Proyecto de Tesis: “Programa Cognitivo Conductual para mejorar los estilos de crianza en madres y padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo”

Presentado por: Bach ADRIANZEN CARRION, GISELLA OLETI

Chiclayo, 15 DE JULIO DE 2023.

Mg. Pedro Carlos Pérez Martinto

Docente de Curso

FIRMA **Ana Mendoza Manzanares**
COORDINADORA
DE TESIS - REGUE
DNI N° 16454144

Anexo 05: Acta de aprobación seminario de tesis I



ACTA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS - 2

El **DOCENTE** Mg. PEDRO CARLOS PÉREZ MARTINTO del curso de **Seminario de Tesis I,**

APRUEBA:

El Proyecto de Tesis: “Programa Cognitivo Conductual para mejorar los estilos de crianza en madres y padres de niños del PRONOEI Dulces Sonrisas de Chiclayo”

Presentado por: Bach ADRIANZEN CARRION, GISELLA OLETI

Chiclayo, 15 DE JULIO DE 2023.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'p.c.p.m.', is written over a horizontal line.

Mg. Pedro Carlos Pérez Martinto

Docente de Curso

Anexo 06: Acta de aprobación de trabajo de investigación



ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS

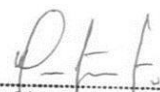
El DOCENTE Mg. PÉREZ MARTINTO PEDRO CARLOS del curso de SEMINARIO DE TESIS II, así mismo el asesor DR. CALLEJAS TORRES JUAN CARLOS registrado en SUNEDU del curso de **Seminario de Tesis II**, antecedido por el grado académico registrado en SUNEDU.

APRUEBAN:

La Tesis “PROGRAMA COGNITIVO CONDUCTUAL PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE CRIANZA EN MADRES Y PADRES DE NIÑOS DEL PRONOEI DULCES SONRISAS, CHICLAYO”

Presentado por: Bach. ADRIANZEN CARRION GISELLA OLETI de la MAESTRÍA EN PSICOLOGIA CLINICA

Chiclayo, 11 de Junio del 2024.



Mg. Pérez Martinto, Pedro Carlos
Esp. Educación Inclusiva e Investig.
Res. 0948-2018-SUNEDU-02-15-02

Docente del curso



Dr. Juan Carlos Callejas Torres
Orcid 0000-0001-8919-1322
Renacyt P0098518
Scopus Author ID 57222188256

Asesor

Anexo 07: Acta de Revisión de Similitud

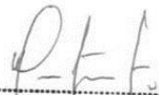


ACTA DE REVISIÓN DE SIMILITUD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo PEREZ MARTINTO PEDRO CARLOS, docente del curso de SEMINARIO DE TESIS II del Programa de Estudios de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA y revisor de la investigación del estudiante, ADRIANZÉN CARRIÓN GISELLA OLETI, titulada:

Programa Cognitivo Conductual para Mejorar los Estilos de Crianza en Madres y Padres de Niños del PRONOEI Dulces Sonrisas, Chiclayo

Se deja constancia que la investigación antes indicada tiene un índice de similitud del 19%, verificable en el reporte final del análisis de originalidad mediante el software de similitud TURNITIN. Por lo que se concluye que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio y cumple con lo establecido en la Directiva sobre índice de similitud de los productos académicos y de investigación en la Universidad Señor de Sipán S.A.C., aprobada mediante Resolución de Directorio N° 145-2022/PD-USS

Mg. PEREZ MARTINTO PEDRO CARLOS	001194553	 Mg. Pérez Martinto, Pedro Carlos Esp. Educación Inclusiva e Investig. Res. 0948-2018-SUNEDU-02-15-02
------------------------------------	-----------	---

Pimentel, 11 de junio del 2024

Anexo 07: Resultado de la guía de entrevista

Pregunta	Entrevistado	Respuesta	Análisis
1. ¿Cómo considera la seguridad del niño (a) al realizar sus actividades?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	Seguro, porque se le da las indicaciones él solo lo ejecuta, si tiene alguna duda pregunta.	<p>Respecto a la primera pregunta se obtuvo que algunos estudiantes, como James Vásquez Becerra Díaz, Ariana Becerra Díaz y otros, exhiben un alto nivel de seguridad al ejecutar tareas de forma independiente. Estos alumnos siguen instrucciones sin necesidad constante de asistencia, indicando confianza en sus habilidades y autonomía académica. La seguridad de Mateo Sandoval Chirinos y Lara Chuquiruna Monsalve también se destaca, demostrando la capacidad de trabajar de manera autónoma y completar actividades sin depender excesivamente de la supervisión constante.</p> <p>Por otro lado, algunos estudiantes, como Edrick Pérez Checa y Valeria Sánchez Fernández, presentan niveles variables de inseguridad. A pesar de las explicaciones, estos alumnos buscan confirmación constante y, en algunos casos, muestran reticencia para trabajar de manera independiente. Niños como Catalina Tapia Ojeda y Luciano Ubillus Delgado, aunque trabajan de manera independiente, necesitan revisión y validación frecuente, indicando cierta inseguridad en la ejecución de tareas.</p> <p>Se observa variabilidad en la relación entre la seguridad e independencia y la edad. Por ejemplo, Abigail Céspedes Porras y Ryan Alamo Monsalve, descritos como inseguros, asocian esta característica a su edad, sugiriendo que la madurez juega un papel en el desarrollo de la autonomía académica. Sin embargo, hay excepciones a esta tendencia, como Nicolás Galindo Tarrillo, quien muestra un alto nivel de seguridad a pesar de su edad, resaltando que la madurez no es el único factor determinante.</p> <p>Algunos entrevistados, como Tadeo Rodríguez Sevilla y Juan Mendoza Díaz, exhiben una dependencia significativa de la asistencia y atención, incluso en actividades cotidianas. Esto señala necesidades adicionales de apoyo más allá de las tareas académicas. Danyer Criollo Timoteo y Sebastián Barrios Tineo, aunque más independientes, podrían requerir orientación adicional para avanzar en sus tareas, indicando la importancia de una supervisión y apoyo adecuados. En resumen, el análisis preciso destaca la heterogeneidad en los niveles de seguridad e independencia entre los estudiantes, subrayando la importancia de enfoques personalizados y apoyo individualizado en el entorno educativo. La edad influye en cierta medida, pero otros factores individuales también desempeñan un papel crucial en el desarrollo de la autonomía académica.</p>
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	Segura, porque se le explican las indicaciones y ella sola trabaja en su mesa	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	Inseguro, porque le explican lo que debe de hacer, pero no lo hace solo y constantemente se levanta a preguntar si está bien lo que hace	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	Segura porque trabaja sola sus actividades, transcribe sola, pregunta cómo están sus tareas	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	Segura, porque trabaja sola, termina sus actividades sola	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	Segura, trabaja sola en el aula, cumple con sus tareas, opina sobre lo que pasa	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	Insegura, porque no realiza sus actividades sola, siempre está pidiendo ayuda	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	Inseguro, porque no realiza solo sus actividades, pide que le acompañen y que le ayuden a transcribir	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	Inseguro, porque a pesar de que hace sus trabajos, quiere que la profesora este revisando su trabajo frecuentemente	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	Seguro, trabaja solo, transcribe solo en su mesa	
	Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	Segura, por que trabaja sola, tiene iniciativa cuando para resolver sus dudas	

Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porrás	Insegura, aún por su edad, pide que le ayuden y que le supervisen
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirirnos	Seguro, él realiza solo sus actividades, hace lo que se le pide sin preguntar constantemente
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	Inseguro porque aún es pequeño, necesita que lo estén monitoreado, no habla mucho
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	Seguro trabaja solo, es independiente
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	Segura, hace sus trabajos sola, ante si pedía que le ayuden, pero ahora ya lo hace sola.
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	Inseguro, porque es pequeño y necesita ayuda y que le digan cómo hacer las cosas
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	Inseguro porque a pesar de que sabe hacer los trabajos, se levanta a preguntar si está bien, si lo borra, pide que le acompañen a realizar sus actividades
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	Seguro, trabaja mejor sus tareas, lo hace solo
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	Inseguro, porque hay que estar detrás de él para que avance sus trabajos, hay que sentarlo con la maestra para que haga sus tareas y evite distraerse
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	Seguro, ahora ya escribe solo, hace las indicaciones solo
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	Segura, trabaja sola, no es de pararse trabaja hasta el final
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	Inseguro, a pesar de ser inteligente está pendiente de la hora que tiene que llegar su mamá, no avanza por estar preguntando a qué hora lo recogen, pedía que le den de comer en la boca, pide que le bajen el pantalón para ir al baño, no lo hace solo

	Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	Inseguro, porque no trabaja solo, hay que estar detrás de él para que cumpla con sus actividades	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	Inseguro, porque necesita que se le ayude a hacer sus tareas, quiere que le lleven al baño, hay que estar llevándole la mano en sus trazos	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	Inseguro, porque pide que se le haga las cosas, llora, no trabaja solo	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	Segura, trabaja sola, hace sus trazos, pero algunas veces se cansa	
	Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	Inseguro, trabaja solo, pero al realizar sus tareas quiere que continuamente le estén revisando sus tareas para decirle que está bien, de lo contrario se enoja o llora	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	Seguro, trabaja solo, realiza sus actividades, pero cuando se equivoca se enoja	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	Segura trabaja en su mesa, opina, trabaja tranquila	
2. ¿Cómo considera la consistencia del niño (a) al realizar sus actividades?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	Consistente, porque se le explican las indicaciones su trabajo lo realiza sus actividades no se levanta, ni se distrae	<p>En relación con la segunda pregunta los estudiantes como James Vásquez Becerra, Ariana Becerra Díaz, y otros, son descritos como consistentes en la ejecución de tareas. Mantengan la concentración, completen las actividades asignadas y no se distraigan fácilmente. Su rendimiento sugiere una capacidad para trabajar de manera constante y cumplir con las expectativas. Algunos, como Ryan Alamo Monsalve y Lara Chuquiruna Monsalve, demuestran consistencia al cumplir con las tareas desde el inicio hasta el final, destacando una ejecución continua y enfocada.</p> <p>Por otro lado, estudiantes como Edrick Pérez Checa, Valeria Sánchez Fernández y otros, son etiquetados como inconsistentes. Muestran variabilidad en la realización de tareas, a veces completándolas y otras veces no. Factores como enfermedad, distracción o cansancio pueden influir en su desempeño. La inconsistencia se observa también en casos como Sebastián Abad Calle y Sebastián Campos Castillo, donde la falta de constancia, la necesidad de supervisión constante, o la pérdida de interés afectan su capacidad para cumplir con las tareas de manera uniforme.</p> <p>Algunos estudiantes, como Tadeo Rodríguez Sevilla y Matías Pizarro Silva, presentan inconsistencias relacionadas con factores externos. Ya sea por preocupaciones familiares o falta de motivación, estos elementos afectan negativamente su desempeño y consistencia en las tareas. Juan Mendoza Díaz y Jhon Julca Vargas también muestran inconsistencia ligada al agotamiento o falta de voluntad en determinados momentos, evidenciando la influencia de factores emocionales.</p> <p>La consistencia parece vincularse con la capacidad de trabajar de forma autónoma, como se ve en los casos de Nicolás Tapia Quispe y Pierina Carrillo Flores. En contraste, la necesidad</p>
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	Consistente, porque se mantiene atenta y realiza las actividades que se le piden	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	Inconsistente porque algunas veces hace las tareas, realiza las indicaciones otras veces no lo hace, dice que no puede	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	Consistente, trabajo sola hasta que termina su actividad, pregunta cuando no sabe algo	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	Consistente, es bien aplicada en sus actividades	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	Consistente, realiza sus actividades hasta que termine	

Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	Inconsistente porque a veces no trabaja parejo, mucha falta porque se enferma y se atrasa en sus actividades	<p>constante de vigilancia y estímulo se asocia con la inconsistencia, como en los casos de Catalina Ojeda Tapia y Luciano Ubillus Delgado. La falta de autonomía y la dependencia de la supervisión directa son características comunes entre los estudiantes inconsistentes, como se aprecia en las respuestas sobre Nataniel Fernández Tapia y Abigail céspedes Porras.</p> <p>En resumen, la consistencia e inconsistencia en la realización de tareas están influenciadas por diversos factores, incluyendo la capacidad de concentración, la presencia de elementos externos disruptivos y la autonomía del estudiante. Identificar y abordar estos elementos puede contribuir a mejorar la consistencia en el desempeño académico de los estudiantes.</p>
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	Inconsistente porque es pequeño y se cansa al realizar las actividades	
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	Inconsistente porque necesita que lo vigilen para que haga sus trabajos	
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	Consistente, por que realiza sus actividades hasta que las termina	
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	Consistente porque realiza sus tareas hasta culminarla y sin distraerse	
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	Inconsistente por que se distrae, se levanta de la silla al momento que está trabajando	
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	Consistente en su aprendizaje va avanzando bien, pero cuando está haciendo las tareas se distrae, se levanta y demora en hacer sus actividades	
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	Inconsistente, no trabaja de manera consecutiva, se distrae, no hace toda la tarea porque se cansa	
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	Cumple con sus actividades desde el inicio hasta el fin	
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	Consistente porque hace sus actividades completas sin distraerse	
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	Inconsistente por que se distrae, se cansa en algunos trabajos	
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	Inconsistente porque no va parejo en sus trabajos, no cumple con el tiempo y no lo hace bien, hay que llevarle la mano para que haga	
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	Consistente, trabaja más parejo, no se distrae cuando está trabajando	

	Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	Inconsistente, porque se distrae, conversa mucho con los compañeros	
	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	Consistente, porque hace sus trabajos como se le pide, y su rendimiento es parejo	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	Consistente hace lo que se le pide hasta el final	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	Inconsistente porque se retrasa en sus tareas, se levanta a preguntar por su mamá, no es de distraerse, pero como que está muy preocupado porque su mamá llegue	
	Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	Inconsistente, no cumple con las tareas, la mamá dice que no quiere ir al colegio, falta mucho al colegio porque dice que no quiere levantarse	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	Inconsistente, algunas veces cumple con sus tareas, otras se cansan y ya no quiere seguir	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	Inconsistente, cuando no quiere hacer algo hace berrinches y ya no quiere seguir haciendo sus actividades	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	Consistente, realiza sus trabajos, se esfuerza por terminarlo, aunque se cansa intenta culminar	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	Inconsistente porque cuando hay que no le sale ya no quiere seguir trabajando, algunas veces termina sus actividades y otras veces necesita que le estén hablando y premiando para terminar, no lo hace por sí solo	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	Consistente, culmina sus actividades, mientras se le vigila trabaja tranquilo, pero cuando no hay vigilancia se distrae y algunas veces ya no cumple con las actividades en el tiempo que se espera	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	Consistente, trabaja tranquila, cumple con lo que se le pide en el momento que se le da la indicación	
3. ¿Cómo es el comportamiento del niño (a) durante la clase?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	Intranquilo, cuando la profesora está explicando a todo el grupo se distrae, le habla al compañero, tiene que cambiarlo de lugar y colocarlo cerca a la profesora para que trabaje	El análisis revela una variedad de comportamientos entre los entrevistados en el entorno educativo. Un grupo se muestra tranquilo, obediente y enfocado en sus actividades, mientras que otro grupo se muestra inquieto, con dificultades para mantenerse en sus asientos y enfocarse en las tareas asignadas. Entre los entrevistados tranquilos, algunos son más disciplinados, obedecen las instrucciones y se mantienen concentrados, mientras que otros muestran cierta distracción o tendencia a levantarse después de terminar las tareas. Por otro lado, los entrevistados inquietos tienden a distraerse fácilmente, conversar con sus
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	Tranquila, obedece las indicaciones y se mantiene en su lugar trabajando	

Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	Intranquilo, porque cuando le das una orden no lo cumple, a pesar de las indicaciones que se le dan, se distrae, se levanta	compañeros, levantarse frecuentemente de sus asientos y, en algunos casos, mostrarse desinteresados en las actividades escolares. Estos resultados sugieren la existencia de diferencias marcadas en el comportamiento y la atención de los estudiantes en el entorno educativo, lo que puede tener un impacto en su capacidad para seguir instrucciones, mantener la concentración y completar las tareas asignadas.
Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	Tranquila, se mantiene en su lugar, no hace desorden y trabaja tranquila	
Entrevistado 5: Hanna Contreras López	Tranquila, no se para de su silla, cumple con sus tareas, mira a la profesora antes de coger las cosas	
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	Tranquila, no se levanta de la silla, conversa con sus compañeros en su lugar, pero al empezar el trabajo está atenta y trabaja	
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	Inquieta, se distrae, juega, conversa y no trabaja por jugar	
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	Intranquilo, porque se para de su silla, se mueve mucho de su lugar, se distrae	
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	Intranquilo, se levanta de su silla, se va a las otras mesas, está mirando que hacen los demás	
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	Tranquilo, se siente, escucha y trabaja	
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	Tranquila, no se levanta de su silla, no se distrae y obedece a las indicaciones	
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	Tranquila, obedece, cuando se le habla hace caso y trabaja en lo que se le pide	
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	Intranquilo, le cuesta estar sentado, se distrae, se levanta, conversa mucho con los compañeros	
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	Tranquilo, está en su silla, espera sentado, juega cuando se le da la orden	
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	Intranquilo, cuando trabaja está conversando, cuando termina se levanta de la silla, se va a otras mesas, mientras trabaja está sentado, pero si termina se levanta de inmediato	

Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	Intranquila, porque es bien conversadora, no es de levantarse de la silla, pero sí de conversar mucho en su mesa y se distrae
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	Intranquilo, se levanta de la silla, quiere ir a los juegos, no quiere trabajar
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	Intranquilo, se levanta de la silla, conversa con sus compañeros
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	Tranquilo, él está solo, pero algunas veces se distrae solo mirando a los lados, no habla con los compañeros
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	Intranquilo, no es de pararse, pero sí de conversar en su mesa y se atrasa en las actividades
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	Intranquilo, pelea con los demás, pellizca, pateo, no es de pararse de la silla, pero en su lugar pelea con los niños de su mesa
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	Tranquila, no es de pararse, está en su lugar, está atenta, no se distrae
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	Tranquilo, no es de hacer desorden, pero se levanta a preguntar constantemente por la mamá
Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	Intranquilo porque conversa con los de su mesa, no es de pararse, pero sí se distrae y se atrasa
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	Intranquilo, se levanta de su silla, corre en el aula, juega en su mesa y se distrae
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	Intranquilo, juega, grita cuando no le dan algo, se levanta de la silla
Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	Tranquila, permanece en su lugar, trabaja, espera que le den la orden de pararse
Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	Intranquilo, se levanta de la silla, se va a otras mesas, camina por el aula

	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	Intranquilo, se levanta de la silla, juega con sus amigos, se levanta a los juegos	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	Tranquila, trabaja, se mantiene en su lugar, pero cuando termina de trabajar se para a ver a sus amigas	
4. ¿Considera que el niño (a) tiene límites y cumple las normas establecidas en el aula?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	no, porque cuando se le dan las normas en grupo él no las respeta y cuando termina la tarea se levanta, se distrae y camina por el aula.	En general, algunos entrevistados, como Ariana Becerra Díaz, Kalessi Reyes de la Cruz, Naihla Ginez Leonardo y otros, demuestran un comportamiento consistente y respetuoso con las normas del aula. Cumplen con las indicaciones dadas, trabajan de manera tranquila y obedecen las reglas establecidas. Por otro lado, hay entrevistados que muestran inconsistencias en el cumplimiento de las normas. Por ejemplo, Edrick Pérez Checa, Valeria Sánchez Fernández, Sebastián Abad Calle, y otros, a veces se distraen, no cumplen de inmediato con las indicaciones o requieren recordatorios constantes. Es interesante notar que algunos entrevistados necesitan una comunicación más clara y firme para obedecer las normas, mientras que otros responden de manera positiva a las indicaciones dadas. Además, se destaca que algunos entrevistados han mejorado en el cumplimiento de las normas, mostrando avances en el establecimiento de límites y en la comprensión de las expectativas del aula. En resumen, la observación de las respuestas sugiere una diversidad de comportamientos en cuanto al cumplimiento de las normas, lo que podría ser influenciado por factores individuales y la forma en que las reglas son comunicadas. Este análisis proporciona información valiosa para entender la dinámica del aula y puede contribuir a la implementación de estrategias específicas para mejorar el comportamiento y el cumplimiento de normas en el grupo.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, porque está atenta a lo que se le pide y respeta las normas que se le dan	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque cuando se le da las indicaciones él no lo realiza, es el último en terminar sus tareas porque se distrae	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, obedece lo que se le pide, cumple con las normas	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, porque obedece lo que se le dice y las normas las respeta	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, porque obedece las normas, cuando se le dice que no haga algo hace caso	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	Si, cuando se le habla claro y firme ella obedece	
	Entrevistado 8: Nataníel Fernández Tapia	sí, cuando se le dice que guarde sus materiales obedece, respeta las normas que se le dan	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, obedece cuando se le habla y respeta las normas que se le da	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, porque hace caso a lo que se le pide y cumple con las normas del aula	
	Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	sí, cumple con las normas y sabe respetar cuando se le dice que no	

Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, porque cuando se le hace ver las normas ella hace caso
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirirnos	No, porque hay que estar repitiendo las normas para que haga caso
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, porque me hace caso al momento de guardar los juegos, cuando debe de trabajar
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, obedece las normas y tiene más límites ahora
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, obedece las normas y las cumple
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, porque algunas veces quiere hacer los juegos cuando no le toca y no quiere hacer caso de regresar a sus actividades
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	no, porque no cumple con las normas, no avanza, tengo que cambiarlo de lugar para que termine su tarea
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, hace caso y respeta las normas
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	no, hay que hablarle claro y firme, repetirle las normas para haga caso
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	no a la primera, cuando se le dan de manera clara y firme, lo cambio de lugar y le hablo para que haga caso
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí, porque respeta las normas, cuando se le dice que ya terminó el receso cumple
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí, respeta las normas, hace caso
Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no, hay que hablarle claro y firme, porque generalmente se distrae, hay que repetirle varias veces para que haga caso

	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, quiere seguir jugando cuando ya terminó la hora y hace berrinche cuando se le quitan las cosas	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	No, respeta los tiempos y quiere seguir haciendo lo que él desea,	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, obedece las normas del aula y hace caso	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	no, siempre está viendo en como seguir haciendo lo que él quiere, espera que se le repita varias veces para que haga caso	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	no, a pesar de que se le dan las normas no las cumple y quiere convencer de que lo dejen jugar más	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	Si, hace caso cuando se le habla y cumple con las normas de aula	
5. ¿Considera que el niño (a) regula sus emociones?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque cuando trabajan en grupo su compañero realiza un muñeco y él lo tira, se conversa con él, entiende y pide disculpas y sigue trabajando	<p>Basándome en las respuestas proporcionadas, se puede observar que la mayoría de los entrevistados tienen reacciones emocionales diversas ante situaciones específicas. La tranquilidad prevalece en algunos, como James Vásquez Becerra y Hanna Contreras López, quienes mantienen la calma ante circunstancias adversas. Por otro lado, existen casos, como el de Nicolás Galindo Tarrillo y Matías Pizarro Silva, donde las reacciones son más intensas, incluyendo peleas, pellizcos y pataleos. Es importante destacar que algunos entrevistados muestran una capacidad para calmarse después de experimentar molestias, como es el caso de Edrick Pérez Checa y Valeria Sánchez Fernández. Sin embargo, existen situaciones particulares, como la preocupación constante de Tadeo Rodríguez Sevilla que está preocupado por la llegada de su mamá, que generan ansiedad en algunos estudiantes. En resumen, la diversidad de respuestas sugiere una gama de habilidades emocionales y estrategias de afrontamiento entre los entrevistados, lo que podría ser considerado al diseño de enfoques pedagógicos y de gestión del aula para abordar las necesidades individuales de cada estudiante.</p>
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque es pequeña y cuando le pasa algo generalmente llora	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	sí, porque después de que se molesta se tranquiliza y se calma	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, porque se expresa tranquila y cuando se le pide algo ella se muestra tranquila	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, se calma, está tranquila en el aula	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, se calma cuando debe de hacerlo, se alegra cuando debe de hacerlo	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	Si, porque algunas veces se enoja, pero luego se calma y trabaja	

Entrevistado 8: Nataníel Fernández Tapia	sí, porque es tranquilo, no es de hacer berrinches, ni se molesta fuerte
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, porque no es de expresar mucha cólera, ni mucha molestia
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, no es de reaccionar de manera fuerte
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	sí, no es gritar, ni pelear, trabaja tranquila
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, porque es de expresar sus sentimientos tranquila
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, porque cuando le llaman la atención escucha y se pone a hacer la tarea que se le pide
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, algunas veces llega triste, pero se le consuela y le pasa, trabaja tranquila
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, no es de reaccionar de manera intensa
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, es de reaccionar tranquila
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no mucho porque aún hace rabietas a veces
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	sí, porque no es de llorar, gritar
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, no es de reaccionar fuerte
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	sí, no es de hacer berrinches ni de gritar

	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	no, porque él inmediatamente reacciona con pellizcar, pelear, patear	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí, es de actuar tranquila	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, porque siempre está preocupado por que llegue su mamá y se pone temeroso	
	Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	sí, no es reaccionar de manera fuerte	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, porque cuando no le dan lo que pide hace berrinches	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	no, algunas veces pelea con los compañeros, pellizca y patea	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, es de estar tranquila en el aula	
	Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	no, cuando se molesta golpea con los puños, grita, se enoja	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	no, porque pelea, pellizca, empuja	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, porque cuando discute con alguien habla, no es de pelear, avisa a la profesora	
6. ¿Considera que el niño (a) es consentido por sus padres?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque lo cuidan, su mamá está pendiente, pero también lo corrigen, piden que se les informe si es que no cumple con las normas al padre, con la mamá no le hace mucho caso, más lo condicionan con la presencia del papá, le periten que interrumpa cuando están hablando	
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, porque los papas no le colocan muchos límites claros porque dicen que aún es pequeña	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	sí, porque cuando llega su mamá lo carga, le habla como un bebe	

Entrevistado 4: Kalesi Reyes de la Cruz	no, porque sus padres le corrigen sus conductas
Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, porque si la corrigen cuando se porta mal
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, porque su mamá si la corrige cuando hace algo incorrecto
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	No, porque la dejan que ella sola vaya haciendo sus cosas
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, porque la mamá tiene más hijos y dejan que él haga sus cosas solo
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, porque a veces su mamá en las tareas no cumple porque dice que no ha querido hacerlo en casa
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, habla como bebe cuando ve a su mamá y ella le responde hablando en diminutivo
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, porque los padres le hablan de manera clara
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no, porque sus padres la tratan de acuerdo con su edad no le están hablando como bebe ni la cargan
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, porque lo chocean y no habla claro, su lenguaje es poco claro y la mama mucho lo protege, lo abriga mucho, le pregunta si necesita algo
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, porque no habla caro hasta ahora lo chocean le dan las cosas con señas
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	no, lo tratan de manera adecuada
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	no, porque su mamá si le habla claro, no la deja que hable como bebe
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	sí, porque lo chochea si ya no quiere comer ya no le da, si no quiere hacer la tarea ya no le exige

	Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	sí, por la abuela paterna también porque en casa cuando se mandaban tareas la abuela le decía que él era chiquitito que si no quería que no haga la tarea y llegaba a hablar como bebe en el aula.	
	Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, porque la mamá le dice que es bebito, es el único hijo hombrecito, en casa dicen que no hace caso a diferencia del aula que si obedece	
	Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	no, porque no habla como bebe, la mamá lo corrige	
	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, la abuela paterna, mucho minimiza la mala conducta que muestra su nieto y lo justifica, porque vive con ella los padres están alejados del niño y separados entre ellos	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, porque le dan normas y no habla como bebe	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí, la mamá mucho lo protege pedía que le den de comer en la boca, le habla como un bebito, le habla en diminutivo	
	Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	si porque su mamá le hace los gustos, no le exige que haga tareas, si no quiere ir al colegio no lo lleva, ella dice que no le gusta exigirle	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, trata de darle algunas reglas acordes con su edad	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, le dejan que haga sus gustos, no le llaman la atención cuando se porta mal	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, le hace sus gustos, cede cuando ella le pide las cosas, aunque no deba de dárselas	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, le permiten que haga lo que él quiere en el momento en que lo desea, si quiere correr en la sala lo hace, interrumpe a los padres	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, no le gusta llamarle la atención de las malas conductas	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	no, le brindan límites y buscan que cumplan las normas	
7. ¿Usted ha evidenciado signos de maltrato físico o verbal al niño (a)?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	no, porque no ha llegado con marcas, además en sus juegos ellos manifiestan como los tratan, dice que sus papas lo llevan a pasear, a los juegos, que su papá trabaja y lo quieren	En base a las respuestas de los entrevistados, se observan patrones variados de la manera en que los padres interactúan y establecen límites con sus hijos. Algunos padres tienden a consentir a sus hijos, permitiéndoles ciertas conductas y mostrando indulgencia, mientras que otros aplican correcciones y límites más estrictos. La forma en que se abordan las malas conductas también varía, desde padres que corrigen y exigen cumplimiento hasta aquellos que

Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque nunca ha llegado con golpes, ni refiere malos tratos de sus padres	<p>minimizan las acciones inapropiadas o hablan con sus hijos de manera más relajada.</p> <p>En cuanto a la relación y comunicación entre padres e hijos, se destaca la importancia de la figura paterna en algunos casos, donde la presencia del padre condiciona la obediencia del niño. Además, se evidencia una diversidad en cómo los padres se dirigen a sus hijos, algunos utilizando un lenguaje más claro y otros chocheando, utilizando diminutivos y tratando a los niños de manera más infantil. En relación con la disciplina y la forma en que los padres tratan a sus hijos en casa, la mayoría de los entrevistados indica que no han llegado con golpes ni han experimentado maltrato. Sin embargo, hay situaciones en las que se observa una actitud más permisiva, permitiendo que los niños hagan lo que deseen, y casos en los que se aplican reglas y límites más estrictos. Es importante destacar que cada familia tiene su propio enfoque y estilo de crianza, y estos resultados reflejan la diversidad de prácticas parentales presentes en la muestra de entrevistados.</p>
Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 8: Nataníel Fernández Tapia	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 16: Gabriela	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	

Santamaría Reque		
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	
Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	no, porque no ha llegado con golpes ni tampoco dice que lo castiguen o griten	

8. ¿En alguna oportunidad el niño ha llegado enojado o molesto al salón de clase?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	no, porque llega siempre tranquilo y feliz.	El análisis de las respuestas de los entrevistados revela que la mayoría de los niños y niñas llegan al colegio en un estado emocional tranquilo y feliz. La actitud general es positiva, y se destaca la llegada serena y contenta de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, se observan algunas excepciones, como el caso de Valeria Sánchez Fernández, quien llega inicialmente molesta pero luego se tranquiliza. Además, algunos estudiantes mencionan llegar con sueño, lo que podría afectar su estado de ánimo. Es interesante notar que los motivos de no llegar tranquilo varían, desde la resistencia a quedarse en el colegio hasta la influencia del cansancio. A pesar de estas excepciones, la tendencia general refleja un ambiente positivo y receptivo en el inicio de las actividades escolares. Cabe destacar que las respuestas son consistentes en cuanto a la percepción de los entrevistados sobre el estado emocional de los estudiantes al llegar al colegio. Este análisis proporciona una visión general de la atmósfera emocional en la que los niños inician su día escolar.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque llega tranquila	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque llega tranquilo a clase	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	no, llega tranquila siempre	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, llega tranquila de casa	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, llega tranquila	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	si, llega molesta porque la levantan temprano para ir al PRONOEI ya después le pasa	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, llega alegre al colegio	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	no, llega tranquilo	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	no, llega alegre	
	Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	No, llega tranquila y feliz	
	Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no, llega tranquila	
	Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no llega tranquilo	
	Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, llega algunas veces triste porque no quiere quedarse en el colegio, pero ya después le pasa	

Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	no, llega tranquilo
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí cuando no ha hecho la tarea, pero no ha sido muy frecuente
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no llega tranquilo
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	no, llega tranquilo
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, llega tranquilo
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	no llega tranquilo
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	no, llega tranquilo
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, llega tranquila
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, llega de sueño porque llega tarde
Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	no, llega tranquilo
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, llega tranquilo
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, algunas veces porque está de sueño
Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	no, llega contenta y tranquila
Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	no llega tranquilo

	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	no, pero algunas veces lloraba para quedarse en el colegio ahora ya menos	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	no, llega tranquila	
9. ¿Considera que el niño (a) tiene comportamientos impulsivos?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	no, porque no es de pegar al compañero, ni gritar, ni empujar	Basándose en las respuestas de los entrevistados, se observa que la mayoría de los niños no tiende a mostrar comportamientos agresivos o violentos hacia sus compañeros. La tendencia general es hacia conductas positivas, como compartir, ser obedientes y evitar peleas. No obstante, algunos entrevistados mencionan comportamientos agresivos ocasionales, como pellizcar, golpear o empujar, aunque en su mayoría parecen ser situaciones específicas y no patrones de comportamiento constantes. Es relevante destacar que algunos niños han experimentado mejoras en su conducta agresiva con el tiempo, lo que sugiere una posible evolución positiva en su comportamiento social. Es esencial continuar monitoreando y fomentando conductas positivas en el entorno escolar.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque no pelea, no jala a los amigos	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque no agrede, no empuja, no pega	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	no, comparte, se muestra obediente	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, ella comparte con sus amigas, no grita, no pega	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, porque ella es tranquila, no pelea	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	si, sacaba la lengua, pellizcaba, pero ahora es menos	
	Entrevistado 8: Nataníel Fernández Tapia	no, porque no empuja, no pega	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	no, porque no es de pelear, ni de discutir con sus compañeros	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	no, él no pelea, ni molesta	
	Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, porque no es de pelear, pegar, ni molestar a nadie	
	Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porrás	no, ella no pelea, no grita con los demás	

Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no, respeta a sus amigos, no es de pelear
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no pelea
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, algunas veces pelea con su primo, se golpean, solo con él, con el resto de sus compañeros no
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	no, ella no pelea, ni molesta a sus compañeros
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, porque no es pelear, ni de reaccionar fuerte
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	no, porque no es de pelear con sus amigos, ni de enfrentarse con ellos
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, él no es de renegar, ni pelear
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	no, porque no pelea,
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, porque pellizca, golpea, pelea con los amigos
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, ella no pelea, no discute
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, él no es de pelear
Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no, porque no es de pelear, no agrede
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, el comparte
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, pellizca, pateo a los amigos

	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	no, ella comparte y juega con sus amigas	
	Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	sí, golpea con las manos, pateo	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, empuja cuando está molesto	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	no, es tranquila y se lleva bien	
10. ¿Considera que el niño (a) es caprichoso (a)?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque cuando saca los juguetes se le dice que no tome todos para él, saca los juguetes y no quiere guardar el resto, los coloca a su lado y no quiere compartir y se enoja, pone cara de molesto	Basándose en estas respuestas, parece haber una variedad de comportamientos observados en relación con la capacidad de ceder o compartir. Algunos niños muestran disposición a ceder cuando se les habla o se les pide algo, mientras que otros tienden a resistirse más y pueden llegar a hacer berrinches o insistir en obtener lo que desean. Además, se destaca que la forma en que responden en el aula puede diferir de su comportamiento en casa, lo que sugiere cierta influencia del entorno. Es crucial continuar con la comunicación efectiva y las indicaciones claras para fomentar una actitud más colaborativa y comprensiva en el entorno escolar.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, porque a veces hace berrinches en el aula, llora y pide que se le de lo que ella quiere	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	sí, porque cuando se le da una orden no quiere hacerla, se demora porque él hace lo que quiere, hasta que se le habla que tiene que avanzar y se queda al final	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	no, porque cuando se le habla entiende y no lo vuelve a mostrar esa conducta	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, ella comparte, sede cuando se le pide que lo haga	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, ella hace caso cuando se le dice que no debe de hacer algo	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, antes era de no compartir con los amigos, pero ahora ya es menos	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, porque no es enfrentarse ni de renegar por las cosas	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	no, cede cuando se le habla	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	no, cede con facilidad cuando se le hala y medita cuando se le aclara algo	

Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, es tranquila y comparte
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no, ella cede cuando se le pide algo
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no, cede cuando se le pide y no pelea
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque se le habla y obedece
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	no, cuando se le habla él cede
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	no, es de compartir con los demás
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	sí, por su edad a veces no quiere hacer caso y quiere jugar
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	sí, porque quiere hacer lo que el deseaba, le pedía que cambie algo y borre lloraba y no quiere hacerlo
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no en el aula, pero en su casa dicen que si, hace berrinches
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	no, cede cuando se le habla
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	no, porque cuando le cambio de sito hace caso, le quito un juguete él sabe qué hace mal y solo accede
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, ella cede cuando se le pide algo
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, cede cuando se le habla
Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	cede cuando se le habla

	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	sí, porque hace berrinches cuando no se le da lo que pide	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, hace berrinches cuando quiere algo	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	no, cuando se le habla cede	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, no para hasta conseguir el juguete que él quiere a pesar de que lo tiene otro niño	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, exige que se haga lo que quiere y le pide de manera insistente para que se haga lo que quiere	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	no, se le explica que debe de compartir o prestar y ella hace caso	
11. ¿Considera que el niño (a) presenta características de directividad?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	Sí, porque quiere mandar, cuando termina la tarea se va a ver a los compañeros y les dice que él hace bien y que el resto mal, siempre busca terminar primero y les dice a sus compañeros que ellos hacen mal, que no se hace así, pero dirige al grupo	Basándose en las respuestas proporcionadas por los entrevistados, se observa una diversidad de comportamientos en cuanto a la tendencia a liderar o seguir en el contexto del juego y la interacción social. Algunos niños, como James Vásquez Becerra, demuestran un fuerte deseo de liderar. Este entrevistado busca dirigir el juego y, además, tiende a destacar la diferencia entre su desempeño y el de sus compañeros, sugiriendo una actitud competitiva y autoritaria. Este comportamiento puede influir en la dinámica grupal y generar tensiones entre los niños. Por otro lado, hay entrevistados, como Ariana Becerra Díaz, que muestran una actitud más pasiva y receptiva. Estos niños esperan a que se les indique qué hacer y muestran una disposición a seguir las instrucciones de otros. Esta actitud puede reflejar una preferencia por la cooperación y la adaptación a las dinámicas establecidas por el grupo. Es interesante destacar que algunos entrevistados presentan comportamientos mixtos. Por ejemplo, Naihla Ginez Leonardo participa activamente al dar ideas para jugar, pero no impone su voluntad, sino que espera a que los demás decidan. Esto sugiere un enfoque más equilibrado entre liderar y seguir. En general, se observa una variedad de estilos de liderazgo y participación en los juegos, lo que refleja la diversidad de personalidades y habilidades sociales en el grupo. Estos comportamientos pueden estar influenciados por factores como la edad, la experiencia previa en interacciones sociales y la dinámica familiar.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque espera siempre que se le diga lo que tiene que hacer	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque cuando juega con sus compañeros no es de dirigirlos.	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, ella es quien dice a que jugar, dirige a su grupo, coordina con sus amigas dando la idea de que hacer	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, ella espera que le digan que hacer	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, ella da ideas a sus compañeros de lo que deben de hacer, pero no impone, si pregunta y da ideas para jugar	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, porque ella da opiniones, ella empieza con el desorden, les dice que se levanten, que jueguen, pero cuando la miran se calma	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, espera que le inviten a jugar y que le digan que hacer	

Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, cuando se les agrupa es quien les dirige en lo que deben de hacer de acuerdo con las indicaciones de la profesora ella da ideas
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, cuando juegan con sus amigos comparte opiniones para ver qué hacer y él les dice a sus amigos lo que deben ir haciendo
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, es de esperar para ver que le dicen que juegue
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no, ella espera que le digan como jugar
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no, espera que le digan cómo van a jugar, comparte con ellos
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, espera que le digan a él que hacer
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, cuando juegan él es quien da la opinión y la idea de hacer algunas cosas y juegos
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, cuando hace actividades ella brinda opiniones y dice que hacer
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, espera que le digan que hacer
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	sí, a pesar de que es chocho da ideas al momento de jugar, defiende sus puntos de vista
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, espera que le digan que hacer
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	no, espera que le digan que hacer
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, es de dar opiniones, de decir lo que deben de hacer como trabajar,
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, espera que se le diga como jugar y con quién

	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, espera que le digan que hacer	
	Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no, espera que le inviten a jugar	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, espera que sus amigos le inviten a jugar	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, busca acercarse al grupo y decirles que hacer	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, propone juegos, convence a los amigos de jugar lo que ella dice	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	no, juega solo, espera que los demás le hablen	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, opina sobre los juegos, busca convencer a los amigos que hagan lo que él dice	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, les dice a los amigos como hacer los trabajos	
12. ¿Ha percibido que el niño(a) obedece a las órdenes sin mostrar reclamo?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, pero a veces porque en algunas ocasiones reclama cuando se le pide que guarde los juguetes solo	El análisis de las respuestas revela que la mayoría de los niños demuestra una actitud positiva hacia el cumplimiento de normas y órdenes. Ariana Becerra Díaz, Hanna Contreras López, Naihla Ginez Leonardo y Nataniel Fernández Tapia son ejemplos de niños que obedecen sin cuestionar, mostrando una predisposición colaborativa. En contraste, algunos entrevistados, como Sebastián Abad Calle, Jhon Julca Vargas y Juan Mendoza Díaz, evidencian resistencia y expresan descontento al recibir órdenes. Este comportamiento puede deberse a diferencias en la dinámica familiar o en la personalidad de cada niño. Es importante destacar que algunos niños, como Ian Balladares Piscocoya, tienen la capacidad de expresar sus razones cuando no obedecen de inmediato, indicando un nivel más alto de comunicación y entendimiento. En resumen, la disposición a obedecer varía entre los niños entrevistados, lo que puede reflejar distintas dinámicas familiares y personalidades individuales.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, obedece lo que se le pide y lo hace	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	sí, porque no es de decir nada cuando se le da la orden	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, porque cuando se le dice lo que debe de hacer lo cumple sin renegar	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, ella cumple con lo que se le pide sin decir nada	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, hace caso inmediato	

Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, porque no reclama
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	sí obedece lo que se le pide y no responde
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, no es de reclamar cuando se le dice que no
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, porque no se molesta y no responde cuando se le pide hacer las cosas
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	sí, porque no se incomoda cuando se le da órdenes y las cumplen inmediato
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, obedece sin renegar
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, no reclama, no dice nada
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, obedece sin decir nada
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, no reclama
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, no reclama
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, a veces no hace caso inmediato y te dice porque no quiere hacerlo
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	no, reclama llora cuando no quiere hacerlo
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, obedece de inmediato sin decir nada
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	sí, no reclama cuando se le dan las normas

	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, no reclama cuando se le ordena algo	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí, obedece sin reclamar	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí, hace caso sin renegar	
	Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	sí, no es de reclamar	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, no dice nada pero no hace caso a la primera y espera que se le diga varias veces la orden	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	no, reniega cuando debe hacer algo que no quiere	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, obedece sin reclamar	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	no, llora, reniega cuando no quiere hacer algo	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	no, expresa su enojo por algo que no quiere hacer	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, obedece sin decir nada	
13. ¿Considera que el niño (a) presenta características de hostilidad?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	no, porque no es agresivo de pelear, se molesta, pero no grita, ni pega	<p>El análisis basado en las respuestas de los entrevistados revela un patrón general de comportamiento pacífico en la mayoría de los niños. La gran mayoría de los participantes indican que no son propensos a la violencia física ni a la confrontación con sus compañeros. Estos niños muestran una predisposición a mantener relaciones armoniosas en el entorno escolar, evitando peleas, gritos y agresiones físicas. Sin embargo, se identifican algunos casos aislados que podrían requerir mayor atención. Por ejemplo, se menciona que un niño en particular tiene comportamientos agresivos, como golpear y patear a sus compañeros. Esto sugiere la necesidad de observar cerca de las interacciones de este niño y brindar orientación sobre el manejo de conflictos. Es importante destacar que la mayoría de los niños muestran comportamientos positivos, como compartir, llevarse bien con los demás y no participar en situaciones de confrontación. Este aspecto positivo en las relaciones entre compañeros contribuye a un ambiente escolar más cohesionado y propicio para el aprendizaje.</p>
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque no pelea, no golpea, con los compañeros	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque no pelea con sus compañeros	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	no, porque no pelea, no discute con sus compañeros	

Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, porque ella no pelea, no discute con sus compañeros
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, ella no pelea con nadie
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	no, es tranquila y se lleva bien
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, porque se lleva bien con sus compañeros, no pelea
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	no, porque no pelea, no grita a sus compañeros
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	no, porque no pelea con sus amigos
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, ella no es de pelear, ni pellizcar nada de eso
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porrás	no, ella no pelea, no pellizca nada
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no, porque él no pelea, no discute con los amigos
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, él no pelea, no molesta
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, solo con su primo que le busca pelea, con los demás no pelea
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	no porque no pelea, no discute con sus amigos
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, él no pelea, no golpea
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	no, él no pelea, no agrede

	Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, no pelea con los amigos	
	Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	no, porque no es agresivo con los demás	
	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, porque pega, golpea	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, porque no es de pegar, ni molestar	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, porque no agrede	
	Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no, porque no pelea, ni golpea	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, porque no agrede, ni pelea con sus compañeros	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, porque pateo, pellizca a los compañeros	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	no, porque ella no es de pelear con nadie	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, pateo, golpeo con las manos	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, empuja, reniega con sus compañeros	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	no, porque comparto con sus compañeros	
14. ¿Ha percibido que el niño(a) muestra discrepancia frente a algunas situaciones?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque cuando lo acusan de hacer algo él se defiende y da su punto de vista	Basándose en las respuestas de los entrevistados, podemos observar diferentes patrones de comportamiento en relación con la capacidad de discrepar y expresar opiniones. Algunos de los niños muestran una predisposición a defender sus puntos de vista, especialmente en situaciones relacionadas con la distribución de juguetes o decisiones en juegos. Por ejemplo, James Vásquez Becerra y Valeria Sánchez Fernández mencionan situaciones en las que expresan su opinión para defender sus preferencias o acciones. Por otro lado, hay niños, como Ariana Becerra Díaz, Edrick Pérez Checa y Hanna Contreras López, que no muestran una inclinación hacia la discrepancia. Estos niños parecen más tranquilos y menos propensos a generar
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	no, porque ella no discrepa de nadie	

Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque él no opina de nadie	<p>conflictos al expresar sus opiniones. En el caso de algunos niños más pequeños, como Ian Balladares Piscocoya, Juan Mendoza Díaz y Tadeo Rodríguez Sevilla, aún están en una etapa de desarrollo donde su capacidad para discrepar y expresar opiniones está en proceso. En general, la mayoría de los niños tiende a no generar conflictos significativos al expresar sus opiniones, y algunos muestran habilidades para resolver disputas de manera constructiva. Sin embargo, es importante seguir observando y fomentar un ambiente en el que todos los niños se sientan cómodos expresando sus pensamientos y resolviendo diferencias de manera positiva.</p>
Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, cuando un compañero dice que ha ordenado los juguetes y ella dice que no es así porque no ha ordenado correctamente como deben de ser,	
Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, ella no se hace problemas con nadie, ni reclama nada	
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no, ella no refiere opiniones en contra de alguien	
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, cuando ella quiere un juguete defiende su punto de vista	
Entrevistado 8: Nataníel Fernández Tapia	no, si le dejan bien y si no igual	
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, mayormente cuando está en los juegos, porque explica sus motivos por lo que no comparte los juguetes	
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	no, porque no refuta cuando alguien habla	
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, ella no se hace problemas si no hay algo coge otra cosa	
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no, ella no se hace problemas	
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	no, él no discrepa de sus compañeros	
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no habla mucho	
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	no, cuando el compañero tiene juguetes busca que le presten las cosas buscando una solución	
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, cuando ella considera que no es la manera correcta de arreglar los juguetes opina y discrepa de quien dice lo contrario	

Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, porque aún no habla muy bien
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	sí, porque algunas veces quiere algo, el compañero no quiere darle, dice que no está de acuerdo con lo que hacen los demás, reniega
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, él no se hace problemas juega con lo que haya
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	no, porque él no es de defender sus opiniones
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, porque a veces le acusan de lo que hace y él reclama que no es así
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no, ella no les dice nada
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, él no discrepa de nadie
Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no es de discrepar
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, porque es pequeño aún no refuta opiniones
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	no, porque no toma en cuenta lo que los demás dicen
Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, relama cuando algo no es justo para ella
Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, expresa su opinión y defiende su punto de vista
Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, explica su punto de vista y lo defiende
Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, relama cuando le reclaman y ella no ha sido

15. ¿Ha visualizado que el niño (a) es expresivo y reflexivo?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque expresa lo que quiere hacer y lo que siente en el momento que se le pregunta y si reflexiona cuando hace una mala acción porque pide disculpas cuando se porta mal	El análisis de las respuestas revela una diversidad en la expresividad y reflexión de los entrevistados. Algunos, como James Vásquez Becerra y Sebastián Campos Castillo, son expresivos y reflexivos, mientras que otros, como Lucas Calvay Chirinos, muestran limitaciones en la expresión debido a su desarrollo lingüístico. La mayoría demuestra capacidad de reflexión después de cometer inadecuadas, indicando un potencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Aunque algunos presentan dificultades para expresar sus emociones sin ser preguntados, en general, se observa una variabilidad en el desarrollo de estas habilidades entre los participantes.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, porque dice lo que quiere, después de hacer berrinche se le habló y entendió que no se le va a dar lo que pedía	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque no comunica lo que le pasa, hay que preguntarle lo que tiene sino no lo cuenta, le das la orden, pero no lo cumple hay que estar detrás de él para que se dé cuenta de lo que tiene que hacer, la profesora piensa que tiene algún retraso	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, porque cuando quiere da su opinión, reflexiona sobre alguna lectura y da su opinión con sus propias palabras	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no es muy expresiva en lo que siente, no cuenta mucho lo que le pasa ni cómo se siente, pero reflexiva sí, cuando se la hace notar o ver alguna cosa ella se reflexiona sobre el tema	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	expresiva, no porque no dice lo que siente, pero si reflexiva cuando le hala	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	Expresiva no es mucho, no es de hablar mucho, hace el desorden sin hablar mucho, pero si es reflexiva cuando se le habla porque reconoce cuando está mal	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, porque no es hablar mucho lo que le pasa y por su edad le cuesta aún reflexionar	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí porque opina como se siente y lo que desea, y reflexivo también por que cambia su conducta cuando se le habla	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, porque es de decir lo que siente y de expresar su opinión cuando pasa algo	
	Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no es muy expresiva porque no es de hablar mucho lo que le pasa, pero si es reflexiva cuando algo no sale bien se le habla y ella responde correctamente	
	Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	no es muy expresiva porque hay que hablarle para que ella diga cómo se siente, pero si es reflexiva porque cuando se le pide opiniones de lo que ha entendido del trabajo ella si habla de acuerdo con el tema	
	Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	Si porque comunica si alguien lo molesta, lo que le pasa, reflexivo sí, porque brinda sus opiniones de acuerdo con el tema, lo que entiende de lo que se trabaja	

Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no es de decir lo que siente por su lenguaje aún está poco desarrollado
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, dice lo que siente, da sus opiniones y reflexiona cuando se le pide
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, es de comunicar cómo se siente y lo que le pasa, reflexiona también cuando se le pide
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no mucho porque su lenguaje no le ayuda aún, pero si reflexiona cuando se le explica que no está bien lo que hace
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	sí, dice lo que siente, lo que piensa, reflexiona también cuando se le habla y se le dice que algo no está bien
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, él no es de decir lo que siente, cuando se le habla de lo que está mal si es reflexivo
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	no, porque no es de decir lo que siente, lo que hace, reflexiona después de explicarle las cosas
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí porque dice como se siente y si reflexiona porque el solo se da cuenta después que se le habla que se ha portado mal y pide disculpas
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no mucho porque no es decir lo que le pasa, ni de halar mucho, pero si reflexiona cuando se le pide alguna opinión
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí expresa lo que piensa, siente, también reflexiona cuando se le habla
Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no él no comenta lo que siente, reflexiona cuando se le habla y se da cuenta que está mal
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, porque no cuenta cómo se siente, lo que le pasa, pero si es reflexivo porque cuando se le hace ver que algo no está bien lo corrige
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	Si, dice lo que siente, expresa lo que quiere y es poco reflexivo, porque quiere seguir haciendo lo que él desea
Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, expresa claramente lo que siente y da su opinión, reflexiva también por que pide disculpas cuando se porta mal

	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, comunica como se siente y lo que piensa, reflexivo cuando se le explica su conducta	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, dice como se siente y lo que piensa, reflexiona poco, porque le cuesta ceder	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, expresa sus emociones e ideas, reflexiona sobre lo que hace	
16. ¿Considera que el niño (a) es comunicativo (a)?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, siempre está hablando lo que le pasa en casa, pregunta a sus compañeros que hacen, lo que quieren	Basándose en las respuestas de los entrevistados, se observa una variabilidad en la expresión verbal de sus emociones y pensamientos. Algunos, como James Vásquez Becerra, Ariana Becerra Díaz, Kalessi Reyes de la Cruz y José Quispe Rodríguez, son comunicativos, comparten sus sentimientos y pensamientos de manera espontánea. En contraste, otros, como Edrick Pérez Checa, Nataniel Fernández Tapia y Lara Chuquiruna Monsalve, tienden a ser más reservados y necesitan ser preguntados para expresar sus emociones o pensamientos. La comunicación verbal de los entrevistados parece estar influenciada por su personalidad y disposición para compartir experiencias y sentimientos.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, dice lo que siente, lo que quiere.	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, no cuenta cómo se siente, ni lo que le pasa	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, dice como se siente y como está	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	no, ella no dice mucho como se siente ni lo que le pasa hay que preguntarle	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	no mucho, no es de decir cómo se siente	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	no, porque es callada, no es de expresar lo que siente	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, porque no expresa sus ideas ni sentimientos	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, porque manifiesta lo que siente, brinda su opinión cuando se le pide	
	Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, porque dice cómo se siente y lo que piensa	
	Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, porque no es hablar lo que siente y piensa	

Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	No porque sola no es de hablar sus emociones
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, expresa lo que siente y piensa
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no cuenta lo que siente, solo cuando le pregunta la profesora, pero casi no habla
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, porque dice sus emociones, cuenta todo lo que le pasa en casa
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, manifiesta lo que siente y lo que le pasa
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no mucho, hay que preguntarle lo que le pasa para que hable
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	sí, habla y cuenta lo que le pasa, pregunta, informa que ha hecho en su casa
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	no, porque no expresa sus pensamientos, lo que le sucede
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	no, mucho no es de contar lo que siente ni lo que le pasa
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, habla de cómo se siente, lo que le pasa
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	no mucho, porque no es de contar lo que le pasa
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí es de contar lo que hace en la casa, donde sale, cuenta sus experiencias
Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	no, porque no cuenta lo que le pasa, lo que siente
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	sí, comunica lo que quiere y siente

	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, comunica cómo se siente	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, es de contar lo que hace en casa, donde la levantan de paseo	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, expresa lo que siente y piensa	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, dice lo que quiere, cómo se siente, lo que le pasa	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí comenta lo que ella piensa y quiere	
17. ¿Considera que el niño(a) muestra características de consideración hacia sus compañeros?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque se preocupa por sus compañeros él es quien pide ayuda cuando sus compañeros no tienen lápiz, crayolas	Los entrevistados muestran una predisposición general hacia la colaboración y el apoyo mutuo en el entorno escolar. La mayoría de ellos expresan actitudes positivas al compartir materiales, ayudar en tareas y preocuparse por el bienestar de sus compañeros. Estas conductas reflejan una inclinación hacia la solidaridad y el trabajo en equipo. Sin embargo, hay casos puntuales donde se señalan comportamientos conflictivos, como peleas o reticencia a compartir, lo que indica que algunos aún están en proceso de desarrollo de habilidades sociales y de cooperación. Es esencial fomentar valores de empatía y colaboración para fortalecer el ambiente de convivencia en el grupo.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, comparte con ellos, les ayuda	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	sí, comparte con ellos	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, está atenta a como se encuentran y juegan en equipo	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, colabora con ellos y comparte	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, comparte con ellos	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, porque si algún compañero le falta algo, ella les presta, comparte con ellos	
	Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	sí, porque si un compañero está solo le lleva a su compañero un juguete sin hablar, pero con su gesto lo hace	
	Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, comparte y ayuda	

Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, les ayuda y los cuida
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	sí, porque les ayuda en las tareas, en los juegos también
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, comparte sus cosas con los que no tienen
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, ayuda a sus amigos
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, comparte y juega con ellos, no pelea
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, les ayuda a los compañeros está pendiente de lo que les falta, pero con su primo si comparte, pero como le busca pelea él se defiende
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, les ayuda, los cuida
Entrevistado 17: Ian Balladares Pischoya	sí, aunque no comparte mucho
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	sí, ayuda a los demás
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, les ayuda y comparte
Entrevistado 20: Sebastián Barrios Tineo	sí, comparte
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, a pesar de que pelea ayuda y comparte
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí, ayuda y comparte
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí, les ayuda a sus compañeros

	Entrevistado 24: Matías Pizarro Silva	sí, comparte y juega con los demás	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	sí, colabora con sus compañeros	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, aunque no le gusta compartir se preocupa cuando pasa algo	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, es cariñosa con sus amigas	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	sí, pero no le gusta compartir y pelea	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	si, pero empuja a los amigos	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, les ayuda y colabora	
18. ¿Considera que el niño(a) expresa sus opiniones con serenidad?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	Si, porque cuando habla lo hace tranquilo, sabe explicar con calma lo que le pasa	<p>Basándome en las respuestas de los entrevistados, se puede observar una variedad de estilos de comunicación. La mayoría de los niños, como James Vásquez Becerra, Ariana Becerra Díaz y Kalessi Reyes de la Cruz, exhiben una comunicación tranquila y serena al expresar sus pensamientos y sentimientos. Muestran la capacidad de explicar con calma lo que les sucede. Sin embargo, existen diferencias notables, como en el caso de Valeria Sánchez Fernández, quien tiende a no expresar sus pensamientos a menos que se le pregunte directamente. Por otro lado, Nicolás Galindo Tarrillo menciona que, cuando se enoja, su habla tiende a volverse más rápido.</p> <p>A pesar de estas variaciones, la mayoría de los entrevistados demuestran habilidades comunicativas que sugieren una capacidad para expresarse con claridad y ser comprendidos por los demás. Es importante tener en cuenta las diferencias individuales en el estilo de comunicación, ya que algunos son más reservados, mientras que otros pueden volverse más expresivos en situaciones emocionales.</p>
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, dice las cosas que le pasan tranquila, explicando cómo se siente	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque no es mucho de decir cómo se siente o lo que piensa de algo	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, explica tranquila, dice como se siente y se deja entender	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, habla tranquila	
	Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, porque dice las cosas con tranquilidad	
	Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	no, porque cuando le pasa algo ella no habla sola, tengo que preguntarle para que ella me hable lo que le pasa	

Entrevistado 8: Nataníel Fernández Tapia	sí, porque cuando habla de algo lo hace tranquilo
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, opina de manera tranquila y se deja entender
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, habla tranquilo y con serenidad
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	sí, habla tranquila y comunica lo que quiere
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, habla tranquila y serena
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, habla lo que siente
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no habla mucho
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, habla con tranquilidad y explica lo que le pasa
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, habla tranquila, se explica y se le entiende
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, porque no habla muy bien
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	sí, habla tranquilo, se deja entender
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, habla tranquilo y sereno
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	sí habla tranquilo y con calma
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, pero cuando se enoja habla rápido

	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí, habla tranquila y se deja entender	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí, habla tranquilo y con calma	
	Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	sí habla tranquilo y con serenidad	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	sí, habla poco, pero lo hace tranquilo	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, aunque cuando hace berrinches se enoja	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, habla con calma y serenidad	
	Entrevistado 28: Sebastián Campos Castillo	no, generalmente grita	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, habla con calma y serenidad	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, habla con serenidad	
19. ¿Considera que el niño(a) expresa sus ideas de forma asertiva?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	no, porque no respeta su turno, cuando algún compañero está participando lo interrumpe, quiere ser el primero en opinar y que solo se le escuche a él	Basándose en las respuestas proporcionadas por los entrevistados, se puede destacar que algunos muestran un buen nivel de respeto hacia sus compañeros, expresando sus opiniones de manera tranquila y respetuosa. Por ejemplo, James Vásquez Becerra se destaca por ser proactiva al querer ser el primero en opinar, pero su falta de respeto al interrumpir a otros puede ser un área de mejora. En contraste, otros como Edrick Pérez Checa presentan dificultades para expresar sus opiniones de manera voluntaria, ya que no responde cuando se le pide su opinión y se levanta de la silla. Además, se señala que algunos niños, como Juan Mendoza Díaz y Jhon Julca Vargas, tienden a mostrar comportamientos agresivos, como hacer berrinches, llorar, pellizcar, pelear, patear y gritar. Por otro lado, se destaca la participación activa y respetuosa de algunos, como Ariana Becerra Díaz, Kalessi Reyes de la Cruz, y Sebastian Abad Calle, quienes respetan su turno y expresan sus opiniones de manera adecuada. Es crucial abordar y trabajar en áreas de mejora, como fomentar la participación voluntaria, promover el respeto hacia los turnos y abordar comportamientos agresivos para crear un entorno más colaborativo y respetuoso.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, respeta su turno, opina cuando se le pregunta	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque cuando se le pide su opinión no responde, se levanta de la silla, no hace caso	
	Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, porque cuando se le pide opiniones lo hace de acuerdo con el tema, respeta su turno, responde cuando se le pregunta	
	Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, respeta su turno, dice su opinión,	

Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, respeta su turno, expresa sus opiniones con respeto
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	no, porque ella espera que le pregunten para que responda, no da su opinión por iniciativa propia, hay que preguntarle
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	no, porque no es muy expresivo y por iniciativa no es de decir lo que le pasa
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, respeta su turno, habla con respeto
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, opina cuando se le pide, respeta a sus compañeros
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	no, porque ella no es de expresar sus opiniones de manera voluntaria, ni de defender su punto de vista
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, respeta su turno, respeta a sus compañeros
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	Si, respeta a sus compañeros
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	no, porque no brinda opiniones, ni hala de cómo se siente
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, con los compañeros, pero con su primo no porque reacciona mal cuando le busca pelea
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, respeta a los demás, defiende sus puntos de vista
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	no, aún le cuesta decir lo que siente y no comparte con sus compañeros
Entrevistado 18: Sebastián Abad Calle	sí, respeta turnos, defiende su punto de vista,
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, porque manifiesta su opinión, respeta a sus compañeros

	Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	no, porque no respeta turno, no da su opinión ni la defiende	
	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	no, porque no respeta pega a los compañeros	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí respeta su turno, a sus compañeros también	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	no, porque se preocupa mucho por la mamá, está pendiente de ella y no trabaja tranquilo	
	Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	no, porque no es de participar con sus opiniones, ni con iniciativa	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	no, porque hace berrinches, llora, reniega, pellizca	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	no, porque pelea, pateo, grita	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, respeta su turno, a sus compañeros	
	Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	no, porque cuando se enoja grita y golpea	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	no, porque reniega, no comparte mucho	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, opina, defiende sus puntos de vista, respeta a sus compañeros	
20. ¿Considera que el niño(a) se involucra en las actividades del aula?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, porque participa en todas las actividades que le piden, realiza las tareas que se le dan	La mayoría de los entrevistados expresaron que los estudiantes participaron activamente en las actividades asignadas en el aula. Se destaca que muchos de ellos realizan las tareas y colaboran en diversas actividades, como repartir material y loncheras. Sin embargo, se observa una tendencia a señalar que algunos estudiantes requieren un seguimiento más cercano, indicando que es necesario estar detrás de ellos para asegurarse de que cumplan con las tareas asignadas. Es interesante notar que varios entrevistados resaltan la participación de los estudiantes en actividades específicas, como pintar, cantar o ayudar en la distribución de material. Además, algunos entrevistados mencionan que los estudiantes cumplen con responsabilidades adicionales cuando se les pide, como repartir loncheras. Aunque la mayoría de las respuestas son positivas, se señala una ligera discrepancia en la actitud de algunos estudiantes, como en el caso de Jhon Julca Vargas, quien, a pesar de ayudar, a veces expresa renuencia.
	Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, participa en las tareas y lo que se le pide	
	Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	sí, pero hay que estar detrás de él, pero si hace las actividades del aula	

Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, participa en lo que se le dice
Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, participa en todas las tareas del aula
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, participa en lo que se hace en el día
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, porque participa en lo que se le hace en la clase
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	sí, porque realiza las actividades pintando, cantando
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, hace lo que se le pide
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, porque participa en lo que se le pide
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	sí, porque ayuda a repartir material, repartir loncheras cuando se le pide
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, ayuda en lo que se le pide
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirinos	sí, colabora en lo que se le pide en el aula
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, participa en lo que le pido que haga como repartir loncheras
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, hace y ayuda en lo que se le pide
Entrevistado 16: Gabriela Santamaría Reque	sí, hace lo que se preara para la clase
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	sí, ayuda en lo que le corresponde en el aula

	Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	sí, participa en todas las actividades	
	Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, ayuda en las actividades	
	Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	si participa cantando y pintando	
	Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí ayuda a repartí loncheras y material	
	Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí colabora en las actividades	
	Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	si participa en todas las actividades del aula	
	Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	sí, porque hace lo que le pide en la clase	
	Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	sí, ayuda en las responsabilidades que se le dan	
	Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, ayuda en lo que se le pide, aunque a veces reniega	
	Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, colabora y participa en todo	
	Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	sí, participa repartiendo material	
	Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, ayuda a la profesora en lo que le pide	
	Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, colabora con las actividades	
21. ¿Considera que el niño(a) participa de forma activa?	Entrevistado 1: James Vásquez Becerra	sí, él realiza todas las indicaciones que se le dan	Basándose en las respuestas de los entrevistados, se puede observar una participación generalizada en las actividades asignadas. La mayoría de los entrevistados afirma cumplir con las indicaciones y tareas propuestas en el aula. No obstante, existe una variabilidad en la autonomía de los estudiantes. Algunos, como James Vásquez Becerra, Ariana Becerra Díaz y Kalessi Reyes de la Cruz, demuestran ser proactivos y realizar las actividades sin requerir un

Entrevistado 2: Ariana Becerra Díaz	sí, realiza las indicaciones que se le piden	<p>recordatorio constante. En contraste, Edrick Pérez Checa menciona que es necesario supervisarlo de cerca para que participe, revelando una dependencia más alta de la dirección del maestro. El componente artístico parece ser un fuerte motivador para la participación, ya que varios entrevistados destacan la involucración en actividades como bailar, pintar, cantar y otras expresiones creativas. Este aspecto puede ser capitalizado en estrategias pedagógicas para fomentar la participación activa.</p>
Entrevistado 3: Edrick Pérez Checa	no, porque hay que estar detrás de él para que haga alguna actividad, no es espontáneo, tengo que decirle que debe de hacer	
Entrevistado 4: Kalessi Reyes de la Cruz	sí, porque realiza las actividades que se trabajan en el día	
Entrevistado 5: Hanna Contreras López	sí, realiza las actividades que se trabajan en el aula	
Entrevistado 6: Naihla Ginez Leonardo	sí, realiza las actividades que se programan en la clase	
Entrevistado 7: Valeria Sánchez Fernández	sí, porque en las actividades de bailar, pintar, lo hace	
Entrevistado 8: Nataniel Fernández Tapia	sí, pinta, canta, baila,	
Entrevistado 9: José Quispe Rodríguez	sí, jugando, pintando, haciendo sus tareas	
Entrevistado 10: Danyer Criollo Timoteo	sí, jugando, bailando, pintando,	
Entrevistado 11: Valeria Campos Céspedes	Si, ella hace las cosas que se le piden	
Entrevistado 12: Abigail Céspedes Porras	sí, ella hace sus cosas en el día	
Entrevistado 13: Mateo Sandoval Chirirnos	sí, él hace las cosas que están programadas en el día	
Entrevistado 14: Lucas Calvay Chirinos	sí, el realiza lo que se le pide	
Entrevistado 15: Ryan Alamo Monsalve	sí, en bailar, cantar, hacer las tareas	
Entrevistado 16: Gabriela	sí, realiza sus actividades del día	

Santamaría Reque		
Entrevistado 17: Ian Balladares Piscoya	sí, canta, aplaude, pinta	
Entrevistado 18: Sebastian Abad Calle	sí, porque hace lo que se le pide en el aula	
Entrevistado 19: Nicolás Tapia Quispe	sí, cumple con las actividades	
Entrevistado 20: Sebastian Barrios Tineo	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 21: Nicolás Galindo Tarrillo	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 22: Lara Chuquiruna Monsalve	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 23: Tadeo Rodríguez Sevilla	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 24: Matias Pizarro Silva	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 25: Juan Mendoza Silva	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 26: Jhon Julca Vargas	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 27: Catalina Tapia Ojeda	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 28: Sebastian Campos Castillo	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 29: Luciano Ubillus Delgado	sí, participa en las actividades de la clase	
Entrevistado 30: Pierina Carrillo Flores	sí, participa en las actividades de la clase	

SESIONES DEL PROGRAMA

SESION 1: Consentimiento informado y pre test



SESION 02:



SESION 03:



SESION 04:



SESION 05:



SESION 06:



SESION 07 Y 08:



SESION 09 Y 10



SESION 11 Y 12

