UNIVERSIDAD CENTRAL

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE CRIANZA EN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS, REFERIDAS POR UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA CENTRAL DE SAN SEBASTIÁN. ESTUDIO COMPRENDIDO ENTRE LOS MESES DE MAYO A DICIEMBRE 2025.

MODALIDAD DE TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON ÉNFASIS EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

YARINA CARVAJAL ZAMORA

TUTOR: M.Ed JOSÉ ROBERTO TORRES SALAZAR

Sede Central

2025

CONTENIDO

Resumen Ejecutivo **14**

CAPÍTULO I: PROBLEMA **15**

1.1. Planteamiento del Problema 15

1.3. Objetivos propuestos 16

1.3.1. Objetivo general 16

1.3.2. Objetivos específicos 16

1.4. Justificación 17

1.5. Antecedentes **19**

1.5.1. Antecedentes Internacionales 19

1.5.2. Antecedentes Nacionales 22

1.6. Proyecciones 25

1.7. Alcances 25

1.8. Limitaciones 26

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO **27**

2.1. Estilos de Crianza 27

2.1.1. Definición 27

2.1.2. Evolución histórica de los estudios sobre crianza 28

2.1.3. El modelo de estilos de crianza de Baumrind 30

2.1.4. Factores socioculturales que influyen en los estilos parentales 33

2.1.5. Modelos actuales de crianza y familia 34

2.2. Conductas Disruptivas 35

2.2.1. Clasificación de las conductas disruptivas en el aula 36

2.2.2. Causas y factores asociados 38

2.2.3. Efectos en el aprendizaje y clima escolar 40

2.2.4. Estrategias para la comprensión e intervención de conductas disruptivas en el aula 40

2.2.5 Técnicas conductuales útiles para abordar conductas disruptivas 41

2.2.6 Importancia de la alianza escuela-familia 41

2.2.7 Programas efectivos de orientación y crianza positiva 42

2.3. Clima escolar 43

2.3.1. Estudiantes en la etapa escolar: Desarrollo y socialización 44

2.3.2. Percepción docente y estudiantil del Clima de aula 46

2.3.3. Situaciones de aula y manejo de aula 47

2.4 La Escuela Central de San Sebastián 48

2.4.1 Misión 49

2.4.2 Visión 49

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO **50**
3.1. Enfoque de la investigación 50
3.2. Método de la investigación 50
3.3. Fuentes de información 51
3.3.1. Fuentes Primarias 51
3.3.2. Fuentes Secundarias 51
3.4. Variables o Unidades de Análisis 51
3.5. Instrumentos 58
3.5.1. La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg 59
3.5.2. La Escala de Evaluación del Comportamiento Escolar 59
3.5.3. Validación de los instrumentos 60
3.6. Proceso para la Recolección y Análisis de Datos 60
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS **61**
4.1. Análisis de resultados de variable Estilos de crianza 62
4.1.1. Dimensión de aceptación (afecto y comunicación) 62
4.1.2. Dimensión de control (supervisión y exigencia) 63
4.1.3. Dimensión de autonomía (fomento de la independencia) 65
4.1.4. Estilos de crianza presentes en la muestra 66
4.2. Análisis de resultados de variable Conductas disruptivas en el aula 68
4.2.1. Dimensión de Conductas Leves 69
4.2.3. Dimensión de Conductas Moderadas 74
4.2.4. Dimensión de Conductas Graves 82
4.2.5. Dimensión de Conductas Motrices 86
4.2.6. Dimensión de Conductas Ruidosas 88
4.2.7. Dimensión de Conductas Verbales 89
4.2.8. Dimensión de Conductas Agresivas 92
4.2.9. Estadística descriptiva a nivel general 98
4.3. Propuesta: Guía teórico-práctica para el abordaje de situaciones de aula y la mejora del clima escolar 101
4.3.1. Objetivo general: 101
4.3.2. Objetivos específicos: 102
4.3.3. Estructura y Fases de la Propuesta 102
Fase 1: Psicoeducación y diagnóstico 103
Fase 2: Aplicación práctica y cognitiva 105
Fase 3: Seguimiento y ajuste (sesiones de acompañamiento a los docentes 107
Evaluación: 108
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES **108**
5.1. Conclusiones 109
5.1.1. Objetivo 1: Identificar los estilos de crianza predominantes en las familias de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián 109

5.1.2. Objetivo 2: Describir las conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián según la percepción estudiantil. 110
5.1.3. Objetivo 3: Analizar la relación entre los estilos de crianza y la presencia de conductas disruptivas en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián. 110
5.2. Recomendaciones 111
5.2.1. A la Escuela Central de San Sebastián 111
5.2.2. A la Universidad Central 112
5.2.3. A futuros investigadores 112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 114
APÉNDICES 122
Apéndice 1: Carta de autorización institucional (para dirección o Junta Administrativa escolar) 122
Apéndice 2: Consentimiento informado para padres de familia 123
Apéndice 3: Instrumento. Escala de Estilos de Crianza de Steinberg 125
Apéndice 4: Instrumento. Escala de de Evaluación del Comportamiento Escolar 128

Índice de Tablas

Tabla 1 52
Cuadro de operacionalización de las variables 52
Tabla 2 62
Variable Estilos de crianza. Dimensión de aceptación (afecto y comunicación) 62
Tabla 3 63
Variable Estilos de crianza. Dimensión de control (supervisión y exigencia) 63
Tabla 4 65
Variable Estilos de crianza. Dimensión de autonomía (fomento de la independencia) 65
Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de estilos de crianza presentes en la muestra 66
Tabla 6 69
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 2. 69
Tabla 7 70
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 4. 70
Tabla 8 71
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 15. 71
Tabla 9 72
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 16. 72
Tabla 10 75
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 6. 75
Tabla 11 76
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 7 76
Tabla 12 77
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 11. 77
Tabla 13 78
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 12. 78
Tabla 14 80
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 19 80
Tabla 15 82

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 13. 82
Tabla 16 83
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 14. 83
Tabla 17 84
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 20. 84
Tabla 18 86
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas motrices. Ítem 9. 86
Tabla 19 88
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas ruidosas. Ítem 1. 88
Tabla 20 89
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de de conductas verbales. Ítem 5. 89
Tabla 21 91
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de de conductas verbales. Ítem 10. 91
Tabla 22 92
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 3. 92
Tabla 23 94
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 8. 94
Tabla 24 95
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 17. 95
Tabla 25 97
Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 18. 97
Tabla 26. Estadística descriptiva generales del grupo 98
Tabla 27 99
Frecuencia y porcentaje de estudiantes por nivel de comportamiento 99
Tabla 28 103
Metodología de la propuesta, Fase 1. 103
Tabla 29 105
Metodología de la propuesta. Fase 2. 105
Tabla 30 107
Metodología de la propuesta, Fase 3. 107

Índice de Figuras

Figura 1. Escudo de la Escuela Central San Sebastián 49
Figura 2. Variable Estilos de crianza. Dimensión de aceptación (afecto y comunicación) 63
Figura 3. Variable Estilos de crianza. Dimensión de control (supervisión y exigencia) 64
Figura 4. Variable Estilos de crianza. Dimensión de autonomía (fomento de la independencia) 66
Figura 5. Porcentaje de estilos de crianza presentes en la muestra 67
Figura 6. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 2: Escucho con atención. 70
Figura 7 Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 4: Sigo las instrucciones 71
Figura 8. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 15. Me concentro sin distraer 72
Figura 9. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 16: Escucho los límites 73
Figura 10. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 6. Trato con respeto a mis compañeros 76
Figura 11. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 7. Me distraigo o interrumpo fácilmente. 77
Figura 12. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 11: Cumplo las reglas sin que me miren 78
Figura 13. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 12: Me cuesta aceptar consecuencias. 79
Figura 14. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 19: Muestro empatía 81
Figura 15. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 13: Intento resolver conflictos sin gritar 83
Figura 16. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 14: Hago bromas que pueden incomodar. 84
Figura 17. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 20: Respeto los materiales y el espacio. 85
Figura 18. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas motrices. Ítem 9: Me levanto de mi lugar sin motivo. 87
Figura 19. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas ruidosas. Ítem 1: Me resulta fácil concentrarme con ruido 89
Figura 20. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas verbales. Ítem 5: Me cuesta esperar mi turno para hablar. 90
Figura 21. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas

verbales. Ítem 10: Puedo controlar mi risa/comentarios. 92
Figura 22. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 3: Puedo mantenerme en calma ante la frustración 93
Figura 23. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 8: Pido ayuda en lugar de enojarme. 95
Figura 24. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 17: Reacciono con enojo cuando me corrigen. 96
Figura 25. Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 18: Me resulta fácil controlar mis impulsos. 98
Figura 26. Distribución de estudiantes por nivel de comportamiento. 100

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía constante y fuente de fortaleza en cada paso de este proceso.

A mi familia, especialmente a mi padre, mis hermanos, esposo y mi hija, por su amor incondicional, sacrificio y apoyo inquebrantable. Gracias por enseñarme a nunca rendirme.

A mis docentes y formadores, por haber sembrado en mí la pasión por la psicología y brindarme las herramientas necesarias para crecer como profesional y como ser humano.

Y a cada niño y niña que, sin saberlo, inspiran mi vocación de servicio y mi compromiso con el cambio.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por haberme dado la vida, la salud y la sabiduría para culminar esta etapa.

A mi familia, por ser mi mayor motivación, por sus palabras de aliento y por estar presentes incluso en los momentos más difíciles.

A la Universidad Central y a la Escuela de Psicología, por brindarme un espacio de formación integral, así como a cada profesor que, con su conocimiento y entrega, dejaron una huella en mi desarrollo académico.

A mi tutor M.E.d José Roberto Torres Salazar, por su orientación, paciencia y valiosos aportes durante todo este proceso.

A la Escuela Central de San Sebastián, por permitirme llevar a cabo esta investigación y confiar en mi trabajo.

Y finalmente, al Profesor José Zúñiga y los estudiantes participantes, por su disposición, sinceridad y alegría.

Este trabajo también les pertenece.

Resumen Ejecutivo

Esta investigación tiene como objetivo determinar la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo de conductas disruptivas referidas por estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián, durante el periodo comprendido entre los meses de mayo a diciembre de 2025. El estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo, diseño no experimental y de corte transversal, fundamentado en el paradigma positivista. La población estuvo conformada por 13 estudiantes de quinto grado, correspondientes a una muestra del 59%, quienes respondieron dos instrumentos: la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y la escala de Evaluación del Comportamiento Escolar. Los datos fueron organizados y analizados empleando técnicas de estadística descriptiva, con el apoyo de herramientas informáticas especializadas para el procesamiento de datos. Asimismo, se diseñó una propuesta teórico-práctica sobre estilos de crianza y conductas disruptivas que permita a los docentes el abordaje de situaciones de aula y la mejora del clima escolar.

Dentro de las principales conclusiones se encontró la existencia de una relación teóricamente coherente entre el estilo de crianza permisivo predominante en la muestra y el perfil de conductas disruptivas observadas, dentro de las cuales predominan las conductas disruptivas motrices y verbales, y una dificultad de autorregulación emocional. La principal recomendación es que la Escuela Central de San Sebastián adopte la propuesta diseñada en esta investigación, con el fin de que los docentes conozcan la influencia de los estilos de crianza en la aparición de las conductas disruptivas y puedan abordarlas de la mejor manera, según las necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO I: PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

Se denomina conductas disruptivas a aquellas que incluyen desobediencia, agresividad, interrupciones constantes, falta de atención, y "dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias" (Cochachin Jara y Peña Coronado, 2021, p. 28), así como el ambiente escolar en general.

Estudios como los elaborados por Cochachin Jara y Peña Coronado (2021), Gamboa Esquivel y Horna Buchelli (2022) y Quintana Pita y Sirlopu Ramirez (2025) han señalado que los estilos de crianza adoptados por los padres o cuidadores influyen considerablemente en el desarrollo de las conductas disruptivas en el entorno escolar. Por ejemplo, el estilo autoritario y el estilo permisivo han sido asociados con un aumento en la incidencia de comportamientos disruptivos en niños y adolescentes (Gamboa Esquivel y Horna Buchelli, 2022). Por otro lado, el estilo democrático se ha relacionado con una menor prevalencia de estas conductas.

En la Escuela Central de San Sebastián, ubicada en el barrio San Sebastián, en San José, las conductas disruptivas en estudiantes de quinto grado representan un reto importante que repercute en la enseñanza-aprendizaje, el ambiente escolar y el desarrollo individual y social de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, en el contexto costarricense existe una limitada exploración sobre la relación entre los estilos de crianza y este tipo de comportamientos, lo que dificulta el desarrollo de estrategias de intervención basadas en evidencia tanto a nivel escolar como familiar.

Debido a esta necesidad resulta esencial estudiar cómo los estilos de crianza afectan las conductas disruptivas en estudiantes de quinto grado, con el fin de diseñar programas de orientación parental y estrategias educativas que mejoren el clima escolar

y el desarrollo integral de los alumnos. Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles elementos teórico-prácticos sobre la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo de conductas disruptivas referidas por estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián deben conocer los docentes para el abordaje de situaciones de aula?

1.3. Objetivos propuestos

1.3.1. Objetivo general

Examinar la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo de conductas disruptivas referidas por estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián con el fin de generar insumos que faciliten a los docentes el abordaje de situaciones de aula y permitan la mejora del clima escolar.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los estilos de crianza predominantes en las familias de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián.
- Describir las conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián según la percepción estudiantil.
- Analizar la relación entre los estilos de crianza y la presencia de conductas disruptivas en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián.
- Elaborar una guía con elementos teórico-prácticos sobre los estilos de crianza y la presencia de conductas disruptivas que permita a los docentes el abordaje de situaciones de aula y la mejora del clima escolar.

1.4. Justificación

Las conductas disruptivas en el aula representan un fenómeno global que desafía a los sistemas educativos en todo el mundo, manifestándose de formas diversas según el contexto sociocultural. Educadores e investigadores coinciden en que estas conductas no surgen en el vacío, sino, son el resultado de una compleja interacción de factores individuales, familiares y contextuales, estos no solo obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino, también reflejan tensiones sociales, económicas y familiares más amplios.

Es bien sabido que la manera en que un niño o niña es educado por sus padres determina el comportamiento de éste. Como aseguran Gamboa Esquivel y Horna Buchelli (2022), los padres "son los primeros modelos que adquieren los niños" (p. 9) y sus conductas, tanto positivas como negativas, son imitadas por los menores en cada ambiente en el que se desenvuelven, incluido, por supuesto, el entorno escolar, en donde pasan gran parte del día.

Por ende, cuando aparecen conductas disruptivas en el aula de clases, entendidas como aquellas, realizadas por uno o más estudiantes, que buscan interferir, interrumpir o retrasar el proceso de aprendizaje, es inevitable verlas como consecuencia del estilo de crianza al que son sometidos los estudiantes que las ejercen. Estas conductas, que pueden manifestarse como agresiones, distracciones, falta de atención, impulsividad o desobediencia, pueden tener un impacto negativo ya que "no solo obstaculizan el aprendizaje individual, sino que también pueden perturbar el ambiente del aula y el bienestar de los compañeros y docentes" (Quintana Pita y Sirlopu Ramirez, 2025, p. 10), afectando no solo la educación de los estudiantes sino su desarrollo individual y social a largo plazo.

Si bien el docente puede intentar establecer reglas y normas de comportamiento en el aula de clase, el estudiante puede no respetarlas si en el hogar no se ha establecido una crianza basada en límites y un entorno amoroso en el cual el niño o niña se sienta escuchado y respetado. Se pueden dar instancias en las que los padres y madres de familia consideren que las conductas de sus hijos en la escuela son responsabilidad única del docente y desligarse así de su propia responsabilidad.

El contexto educativo costarricense no es una excepción. En Costa Rica, las conductas disruptivas en el aula representan un reto creciente, este afecta significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, el clima escolar y el desarrollo emocional del estudiantado, tal y como se mencionó anteriormente, y de igual modo suelen ser interpretadas como reflejo de dificultades en el ámbito familiar o social, es decir, se aprecia una correlación directa entre estilos de crianza disfuncionales y la aparición de comportamientos disruptivos en estudiantes de primaria.

Aunque existen esfuerzos institucionales por mejorar la convivencia escolar, tales como el *Protocolo de actuación en situaciones de violencia*, el *Protocolo de actuación en situaciones de bullying* y la *Guía de orientaciones básicas para apoyar a estudiantes en situaciones de crisis conductuales* del Ministerio de Educación Pública (MEP), aún es escasa la investigación empírica que relacione de forma directa los estilos de crianza con las manifestaciones conductuales dentro del aula. Por tanto, esta investigación es relevante porque permite aportar conocimiento contextualizado que pueda ser utilizado por docentes, orientadores y padres de familia para la prevención e intervención de estas conductas, desde una comprensión integral de su origen y mantenimiento.

Desde una perspectiva social, la relevancia de este estudio radica en que promueve la reflexión sobre el papel que tiene la familia en la formación de actitudes,

normas y valores en la niñez, y cómo estas prácticas se trasladan al entorno educativo. Asimismo, su utilidad práctica se evidencia en la posibilidad de diseñar estrategias de acompañamiento familiar e intervención educativa basadas en evidencia, fortaleciendo la vinculación entre hogar y escuela.

Finalmente, esta investigación representa un aporte al campo científico, al contribuir con datos sobre una población escolar costarricense específica, ampliando la comprensión de variables psicosociales que inciden en el comportamiento infantil. Se encontró que en Costa Rica existe poca o casi nada de literatura que analice la correlación entre los estilos de crianza y las conductas disruptivas en el aula de clase: existe escasez de bibliografía, o si existe, no es de fácil acceso, sobre todo en el campo de la psicología; por lo cual, esta investigación pretende no solamente proponer recursos prácticos para que el docente pueda manejar las conductas disruptivas en las aulas de clase, sino también aportar a la literatura nacional acerca del tema y proporcionar una base para futuras investigaciones orientadas al diseño de programas de crianza positiva y prevención de conflictos escolares.

1.5. Antecedentes

1.5.1. Antecedentes Internacionales

Un estudio internacional significativo es el de Lagos Untiveros y Torres Calixto (2024), de la Universidad Peruana Los Andes, para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, titulado *Estilos de crianza y conductas disruptivas en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Huancayo*. Esta investigación cuantitativa de método descriptivo no experimental utilizó encuestas estructuradas y aplicó análisis estadísticos para determinar la relación entre el estilo de crianza predominante (especialmente el autoritario) y la frecuencia de conductas disruptivas en

adolescentes, encontrando una relación significativa entre los estilos de crianza y las conductas disruptivas de los estudiantes. Este estudio se vincula con la presente investigación porque evidencia que los estilos de crianza rígidos se asocian con una presencia de comportamientos desafiantes, lo que fortalece el supuesto teórico de que el entorno familiar influye directamente en la conducta escolar.

Un segundo antecedente es la investigación realizada por Gamboa Esquivel y Horna Buchelli (2022), de la Universidad Privada del Norte, Perú, quienes en su tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, *Estilos de crianza parental y conductas disruptivas en alumnos de primaria de una institución educativa estatal de Trujillo*, desarrollaron un estudio cuantitativo, de carácter descriptivo-correlacional y diseño no experimental, en el que mediante cuestionarios validados buscaron determinar la relación entre las variables. El trabajo concluyó que, en efecto, se presentó relación entre los estilos de crianza y las conductas disruptivas en los estudiantes de primaria que fueron parte de la muestra. Este trabajo es relevante porque demuestra que estilos parentales disfuncionales pueden propiciar conductas inadecuadas, lo cual es consistente con el eje central de esta investigación. De igual forma, la población estudiada se encuentra en rango académico y de edad similares a los de la población de la presente investigación.

De igual forma, otro antecedente relevante para esta investigación es el trabajo presentado por Forero Rocha y Gallego Quintana (2020) de la Universidad de Tolima, Colombia, sobre la influencia de los estilos de crianza y el desarrollo de conductas disruptivas de niños y niñas en las instituciones educativas públicas del municipio de Ibagué. Por medio de una metodología exploratoria-descriptiva desde el enfoque mixto paradigma empírico analítico, se llegó a la conclusión de que en la muestra estudiada “no logra percibirse una comunicación establecida entre la escuela y las familias, lo cual

permite generar ciertas dificultades al establecimiento de propuestas eficaces" (p. 205) de intervención. La relevancia de este trabajo radica en la identificación de una brecha comunicacional entre escuela y familia, lo cual es detrimental para el abordaje adecuado de las conductas disruptivas en el aula.

Asimismo, el trabajo presentado por Stormshak et al. (2000), como parte del Conduct Problems Prevention Research Group (Grupo de Investigación sobre la Prevención de Problemas de Conducta) de la Universidad de Washington, la Universidad de Oregon y Pennsylvania State University, es un antecedente relevante para el tema de esta investigación. En el estudio participaron 631 padres de estudiantes de primaria que presentaron conductas disruptivas. Como conclusión principal se encontró que las prácticas punitivas estaban asociadas a un alto grado de problemas de conducta en el aula. La agresión física ejercida por los padres estuvo vinculada a aquellos estudiantes que mostraban conductas agresivas, y los estilos de crianza emocionalmente distantes y fríos estuvieron vinculados a comportamientos de oposición desafiante. La relevancia de este estudio radica en que comprueba la hipótesis de que existe una conexión entre los estilos de crianza y las conductas disruptivas.

Otro antecedente es el presentado por Ebere Adimora et al. (2020) de la Universidad de Nigeria, Nsukka sobre la influencia de los estilos parentales en las conductas disruptivas de estudiantes de primaria de las escuelas de Nsukka. El estudio encontró que los estilos parentales autoritarios y permisivos estuvieron relacionados a la prevalencia de conductas disruptivas, por lo cual se concluye que el impacto de los estilos parentales en la conducta de los estudiantes es significativo.

Finalmente, el estudio de Cochachin Jara y Peña Coronado (2021), de la Universidad Privada del Norte, para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, titulado *Estilos de crianza en relación con las conductas disruptivas en alumnos de*

secundaria de Lima Metropolitana, 2019, también confirma, a través de un enfoque cuantitativo, que existe una correlación estadísticamente significativa entre el tipo de crianza y la aparición de conductas disruptivas en adolescentes. Este antecedente aporta solidez al marco conceptual de la investigación, ya que permite establecer comparaciones regionales sobre cómo los estilos de crianza influyen en la dinámica escolar.

1.5.2. Antecedentes Nacionales

Un primer trabajo relevante es el de Abarca Cubillo, Castro León y Gallo Gallo (2013), titulado *Atención pedagógica a las conductas disruptivas de los niños y niñas de II° de la Escuela Alba Ocampo Alvarado*. Esta investigación fue realizada en la Universidad Nacional de Costa Rica, en la Sede Regional Chorotega, como trabajo final de graduación para optar por la Licenciatura en Psicología y consistió en un estudio de campo con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y de investigación acción. Se implementó una estrategia pedagógica fundamentada en la "Pedagogía de la Ternura" a través de talleres participativos dirigidos a docentes, estudiantes y padres de familia. El objetivo principal fue disminuir las conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado mediante la promoción de relaciones afectivas, comunicación y convivencia respetuosa. Entre los principales hallazgos se encontró que una metodología efectiva para el docente es la de juego-trabajo, en la cual el docente debe ser un mediador que actúe en la minimización de las conductas disruptivas. Este trabajo se relaciona con la presente investigación, pues, aborda directamente la problemática de las conductas disruptivas en el aula desde una perspectiva educativa y preventiva, y resalta la importancia del trabajo conjunto entre escuela y familia.

Un segundo antecedente es el trabajo de Segura Venegas (2020), de la Universidad Libre de Costa Rica, titulado *Análisis de los patrones de crianza*

empleados por las familias de estudiantes de primer ciclo de la escuela San Vicente en el cantón de La Unión y el distrito de San Rafael de la provincia de Cartago y sus repercusiones en el sistema educativo. Un estudio de caso desde el enfoque familiar sistémico, el cual fue realizado como trabajo final de graduación para optar por la Licenciatura en Trabajo Social. Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y analizó los patrones de crianza predominantes y su impacto en el rendimiento y adaptación escolar. Se utilizaron entrevistas y observaciones como técnicas de recolección de datos. Uno de los principales hallazgos fue encontrar una mayor prevalencia de los patrones de crianza permisivos y negligentes-autoritarios en la población estudiada, lo cual se traduce en conductas negativas que impactan tanto el desempeño académico como las relaciones interpersonales. Este trabajo resulta pertinente para la investigación en curso, pues identifica cómo ciertos estilos de crianza pueden favorecer o dificultar el desarrollo conductual de los niños y niñas, lo cual está directamente relacionado con la aparición de conductas disruptivas en el contexto escolar.

Un tercer trabajo relevante es el elaborado por Durán Delgado (2012), de la Universidad de Costa Rica, como trabajo final de graduación para optar por la Licenciatura en Psicología, titulado *Caracterización del estilo de crianza de los niños y las niñas en una Aldea Gubernamental: sistemas de creencias parentales y orientación cultural*. Este estudio de tipo cualitativo utilizó entrevistas en profundidad para analizar cómo las creencias culturales y las prácticas parentales influyen en los estilos de crianza adoptados por cuidadores institucionales, y cómo estos inciden en el comportamiento de los niños de la aldea Arthur Gough. Entre los principales hallazgos se encontró que las cuidadoras de la aldea promueven una interdependencia psicológica y se evidenció la importancia de la dimensión afectiva en la óptima crianza de los niños. Este estudio es

relevante para la presente investigación, pues, profundiza en la relación entre el entorno familiar o sustituto y las formas de comportamiento infantil, lo cual es esencial para comprender la influencia de las prácticas de crianza en la manifestación de conductas disruptivas.

Asimismo, otro antecedente a nivel nacional es la investigación presentada por Alvarado Calderón (2012) titulada *Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar*, de la Universidad de Costa Rica, en la cual se estudió la relación entre los estilos de crianza y clima familiar, y la relación de estos con la respuesta empática en niños costarricenses menores de 12 años. Si bien esta investigación no aborda las conductas disruptivas en el aula de forma específica, sí establece una relación entre el estilo de crianza autoritativo y una mayor respuesta empática y mejor regulación emocional, contrario a los estilos parentales autoritarios y permisivos.

En quinto lugar, la investigación elaborada por Vílchez Vargas (2024), *Estilos educativos parentales: un análisis de la percepción del estudiantado inscrito en instituciones de educación secundaria de la provincia de Heredia* (tesis de la Universidad Nacional de Costa Rica), analizó la percepción del estudiantado del Liceo de Heredia y el Colegio Técnico Profesional de Belén sobre el estilo de crianza paterna por medio de la aplicación del instrumento “Estilos de Crianza de Steinberg (1998). Los resultados mostraron que la percepción de la mayoría de la muestra apunta hacia el estilo autoritativo-democratico como prevalente en los padres de familia. La relevancia de este trabajo radica en que, a pesar de que aborda una población estudiantil de mayor edad y no incluye el análisis de la variable de conductas disruptivas en el aula, sirve para ilustrar cuál es la prevalencia de los distintos tipos de estilo parental en la sociedad costarricense.

Por último, el trabajo práctico de Brenes Muñoz y Llach Barrantes (2018), de la Universidad Católica de Costa Rica, sobre el diseño de estrategias para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula desde el enfoque de cultura de paz en la Escuela AngloAmericana es un antecedente para esta investigación. A pesar de que el estudio estuvo más enfocado en los docentes que en los estudiantes, es relevante debido a que se encontró la necesidad de un mayor involucramiento de parte de los padres de familia en el desempeño de sus hijos en la escuela y los docentes dejaron en evidencia cuánto afectan estas conductas el proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo necesario que resulta diseñar e implementar estrategias de abordaje que sean efectivas para frenar o mermar estas conductas.

1.6. Proyecciones

Este estudio, se proyecta como un aporte significativo a la comprensión del impacto que tienen los estilos de crianza en el desarrollo de conductas disruptivas en estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián. Se espera que los resultados permitan fundamentar intervenciones en orientación y estrategias pedagógicas adaptadas al contexto escolar costarricense. Se espera motivar a los docentes a formarse en el tema de los estilos de crianza y la influencia que estos pueden tener en la presencia de conductas disruptivas en el aula, así como brindarles de herramientas y estrategias, las cuales les ayuden a abordar las conductas disruptivas y mejorar el clima escolar. Asimismo, la información obtenida podría ser utilizada como referencia para futuras investigaciones.

1.7. Alcances

Con la presente investigación, se pretende identificar los estilos de crianza predominantes en las familias de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central

de San Sebastián, con el fin de describir las conductas disruptivas más comunes en dicho grupo según la percepción del estudiantado, así como establecer correlaciones entre los estilos de crianza y la manifestación de conductas disruptivas para finalmente proporcionar recomendaciones generales para orientar a padres, docentes y personal de apoyo educativo.

1.8. Limitaciones

El presente estudio se aplicará únicamente a estudiantes de quinto grado de una sola institución educativa, esto limita la generalización de los resultados. Por su parte, el instrumento acerca de estilos de crianza se aplicará a los estudiantes, por lo tanto, se basará en percepciones infantiles, no en validación directa con padres o cuidadores.

No se incluirán variables como estructura familiar, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres o salud mental del menor ni se realizarán visitas domiciliarias ni entrevistas con responsables parentales.

Finalmente, el periodo de recolección de datos estará limitado entre los meses de junio y diciembre del 2025, sin posibilidad de evaluación longitudinal.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Estilos de Crianza

Los estilos de crianza son patrones de interacción entre padres e hijos que influyen directamente en el desarrollo emocional, cognitivo y conductual de los menores. Diana Baumrind (1991) fue pionera en la conceptualización de los estilos parentales, definiendo tres modelos principales: autoritario, permisivo, y democrático o autoritativo. Posteriormente, se añadió una cuarta categoría, el estilo negligente o indiferente, (Lagos Untiveros y Torres Calixto, 2024) conformando así el modelo clásico de los estilos de crianza.

2.1.1. Definición

Los estilos de crianza "enmarcan comportamientos y actitudes que emplean los padres al criar a sus hijos" (Lagos Untiveros y Torres Calixto, 2024, p. 31). Es decir, todos los patrones de actitudes, estrategias y comportamientos que los padres emplean para educar y relacionarse con sus hijos, y que influyen significativamente en su desarrollo emocional, cognitivo y social (Darling & Steinberg, 1993). Estos estilos configuran el ambiente emocional del niño y determinan la manera en que este se adapta a las exigencias del entorno, incluyendo el escolar.

Están definidos por tres dimensiones clave, que combinadas dan lugar a diferentes estilos parentales:

a) Control (supervisión y exigencia): Hace referencia al disciplinamiento que intentan conseguir los padres, de esta manera los padres controlan y/o supervisan el comportamiento de sus hijos y además velan por el

cumplimiento de las normas establecidas por ellos mismos (Capano & Ubach, 2013, p. 87).

b) Aceptación (afecto y comunicación): Se refiere al apoyo, amor, aprobación, aceptación que se les brinda a los hijos y sus necesidades, de tal manera que estos se sienten amados, tomados en cuenta, aceptados, se fomenta la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación (Baumrind, 1991; Capano & Ubach, 2013).
c) Autonomía (Fomento de la independencia): "Se refiere al nivel en el cual los padres emplean estrategias participativas y técnicas que no implican restricción, promoviendo así la autonomía y la individualidad" (Lagos Untiveros, & Torres Calixto, 2024, p. 46), así como madurez psicosocial adecuada a la edad e identidad sana.

2.1.2. Evolución histórica de los estudios sobre crianza

El estudio de los estilos de crianza ha evolucionado significativamente desde principios del siglo XX, cuando los primeros enfoques psicológicos comenzaron a considerar el papel de la familia en el desarrollo infantil. Inicialmente, el psicoanálisis propuso que las primeras experiencias emocionales con las figuras parentales moldeaban la personalidad y conducta del niño. En la misma época, John Watson, padre del conductismo, argumentaba que la conducta infantil era el resultado de aprendizajes adquiridos por medio del condicionamiento (Bigelow & Morris, 2001). A partir de estas bases surgieron teorías centradas en el rol activo de los cuidadores en la formación del comportamiento, lo que dio paso al desarrollo de modelos como el de Baumrind (1991), quien clasificó los estilos de crianza en autoritario, permisivo y autoritativo. Para la

década de 1980, la tipología de Baumrind se había establecido como cabecera en el campo del desarrollo infantil, sin embargo, en 1983, Maccoby expandieron la tipología de Baumrind al agregar el estilo negligente y establecieron dos dimensiones para el estilo de crianza: aceptación y exigencia (control).

Así, el estilo de crianza se definía por dos procesos subyacentes: a) la cantidad y el tipo de exigencias hechas por los padres, y b) la contingencia del refuerzo parental. De tal modo, los padres autoritativos presentan niveles altos tanto de exigencia como de aceptación o afecto, los padres autoritarios tienen niveles altos de exigencia, pero bajo nivel de aceptación o afecto, y los padres permisivos presentan altos niveles de aceptación, pero bajo nivel de exigencia (Darling y Steinberg, 1993, p. 491). Al estudiar estos procesos, Maccoby y Martin encontraron que también había padres con niveles bajos tanto de aceptación como de exigencia, lo que dio paso al desarrollo del cuarto estilo parental: el negligente. Asimismo, el trabajo de Darling y Steinberg (1993) es de suma importancia en el estudio de los estilos de crianza, pues, expandieron las dimensiones de control y aceptación al proponer la dimensión de autonomía. Además, Steinberg hizo grandes aportes al elaborar un instrumento especializado en identificar los estilos de crianza, que sigue siendo usado hasta el día de hoy y, de hecho, será utilizado en esta investigación.

Durante las últimas décadas, los estudios sobre crianza han transitado de enfoques centrados en la disciplina hacia modelos que consideran factores emocionales, sociales y contextuales. Se ha reconocido la importancia del apego, la comunicación afectiva y la participación activa de los niños en las relaciones familiares. Esta evolución ha sido reforzada por la psicología del desarrollo, la neurociencia y los estudios culturales.

2.1.3. El modelo de estilos de crianza de Baumrind

Tal y como señalan Forero Rocha y Gallego Quintana (2020), Baumrind "desarrolla una clasificación que a la fecha ha sido la más socialmente aceptada y utilizada, diferencia acorde a sus características tres estilos con cualidades particulares y diferenciales el uno del otro" (p. 54), por lo cual, en esta investigación se tomará como base teórica esta propuesta.

Baumrind (1991) identifica tres estilos parentales: autoritario, permisivo y autoritativo (o democrático). Posteriormente, Maccoby y Martin añadieron un cuarto estilo: el negligente o indiferente (Cochachin Jara & Peña Coronado, 2021).

a) Estilo autoritario

Está caracterizado por alta exigencia y baja aceptación. Los padres imponen reglas estrictas, no promueven el diálogo y recurren con frecuencia al castigo. Según Baumrind (1991), los padres autoritarios son demandantes y normativos, pero no afectuosos. Están orientados a la obediencia y al estatus, y esperan que sus órdenes sean obedecidas sin explicaciones. Proveen un entorno ordenado y un claro set de reglas, y monitorean las actividades de sus hijos cuidadosamente (p. 62). Este estilo puede generar en los niños obediencia externa pero también altos niveles de ansiedad, baja autoestima, falta de inteligencia emocional, escasa autonomía, desconfianza, competencias sociales deficientes, impulsividad y agresividad (Delgado Santamaría y Campodónico, 2024). Como explican Lagos Untiveros y Torres Calixto, (2024), en este estilo de crianza

> los padres no consideran los intereses y necesidades de sus hijos, ya que imponen normas y recurren a amenazas para eliminar conductas inadecuadas. La comunicación es unidireccional, manifestándose en una actitud desafiante que intimida y minimiza la opinión de los hijos, quienes no participan en la toma de

> decisiones. En algunos casos, los padres utilizan la violencia física como herramienta para imponer su autoridad, especialmente cuando los hijos son pequeños. Como consecuencia, los hijos suelen desarrollar una baja autoestima al no sentirse aceptados ni respetados, lo que puede llevar a un desajuste social y emocional. (p. 36)

b) Estilo permisivo

Presenta baja exigencia y alta aceptación y evitan la confrontación (Baumrind, 1991, p. 62). Los padres "son extremadamente flexibles y poco vinculados en la toma de decisiones de sus hijos" (Forero Rocha & Gallego Quintana, 2020, pp. 55-56). Son afectuosos, pero no establecen límites, normas claras ni consecuencias. Los hijos de estos padres pueden tener dificultades con la autorregulación y control de impulsos, así como mostrar conductas egocéntricas y escasa tolerancia a la frustración, presentar problemas escolares, una tendencia al consumo de alcohol y drogas y a no cumplir objetivos (Cochachin Jara & Peña Coronado, 2021; Delgado Santamaría y Campodónico, 2024).

c) Estilo autoritativo (democrático)

Combina alta exigencia con alta aceptación. Los padres establecen normas claras, promueven la comunicación y la autonomía. Son asertivos, pero no intrusivos ni restrictivos. Sus métodos de disciplina muestran apoyo en vez de punitivismo, lo cual se logra "a través del consenso y la argumentación acorde con el momento evolutivo o vital del hijo y sus características particulares de esta manera identifican las necesidades del niño; así logran respetar sus derechos, pero dejando en claro sus deberes" (Lagos Untiveros y Torres Calixto, 2024, p. 34). Estos padres buscan que sus hijos sean asertivos, socialmente responsables, cooperativos y que puedan autorregularse (Baumrind, 1991, p. 62). Este estilo se asocia con los mejores resultados en desarrollo

emocional, social y académico, pues los hijos presentan madurez psicológica, buena autoestima, inteligencia emocional e interpersonal, empatía y alto nivel de competencia (Cochachin Jara & Peña Coronado, 2021).

d) Estilo negligente o indiferente

Está caracterizado por bajo control y baja aceptación o afectividad. Es decir, los padres no son exigentes, pero tampoco afectuosos (Baumrind, 1991), sino que están emocionalmente distantes o ausentes. Como explican Cochachin Jara y Peña Coronado (2021):

> Son indiferentes, poco accesibles y tienden al rechazo; y en algunas ocasiones pueden estar ausentes. Como consecuencia, los niños tienden a tener poca autoestima, poca confianza en sí mismos, poca ambición y buscan, en algunos casos, modelos inapropiados a seguir para sustituir a los padres negligentes. (p. 26)

En este estilo de crianza, el padre o madre no le dedican el tiempo necesario a la crianza de los hijos y presentan una disciplina inconsistente que a veces es excesiva y en otras ocasiones inexistente.

Así mismo, se han identificado estilos emergentes como la crianza sobreprotectora, la crianza basada en la culpa y la crianza digital, todos con efectos particulares en el desarrollo infantil.

Teniendo en consideración los estilos de crianza expuestos anteriormente, se puede concluir que el estilo democrático o autoritativo es el estilo parental ideal para criar hombres y mujeres responsables con la sociedad, emocionalmente estables, asertivos e independientes.

2.1.4. Factores socioculturales que influyen en los estilos parentales

Los estilos de crianza no se desarrollan en el vacío, sino, están profundamente influenciados por el contexto sociocultural, económico y educativo de las familias. Según Bronfenbrenner, el desarrollo del niño está enmarcado en un sistema ecológico donde la familia, la escuela, la comunidad y las políticas públicas se interrelacionan (Ashiabi & O'Neal, 2015). Las condiciones de pobreza, la educación parental, las creencias religiosas y las tradiciones culturales juegan un papel fundamental en la forma en que los padres ejercen la crianza.

Los estilos parentales están profundamente condicionados por el contexto sociocultural, las creencias religiosas, el nivel educativo y las condiciones socioeconómicas de las familias. En países latinoamericanos como Costa Rica, el autoritarismo ha sido históricamente más aceptado como forma de disciplina, influido por normas culturales y estructuras patriarcales (Segura Venegas, 2020).

Las crisis económicas, los cambios en la estructura laboral y el debilitamiento de las redes comunitarias también impactan las prácticas de crianza, tal como argumentan Ashiabi y O'Neal (2015). En contextos de pobreza, por ejemplo, pueden prevalecer estilos más punitivos o negligentes debido al estrés parental, mientras en sectores con mayor acceso a información y apoyo institucional suele observarse un aumento del estilo democrático.

En contraste, países como Suecia, Noruega o Canadá promueven estilos democráticos con fuerte énfasis en la participación infantil, el respeto mutuo y el desarrollo emocional. Estudios transculturales han evidenciado que los resultados conductuales y emocionales en los niños están mediados por la aceptabilidad social del estilo de crianza predominante.

Según Darling y Steinberg (1993), el efecto de un estilo de crianza sobre el desarrollo del niño depende de su coherencia con las normas culturales, su ajuste a las necesidades del menor y su aplicación consistente. Por tanto, es necesario que las estrategias de intervención consideren el contexto sociocultural y no se limiten a categorías universales.

En este sentido, es fundamental considerar que los estilos de crianza no son estáticos ni universales, sino, se ajustan a las realidades particulares de cada grupo familiar y cultural. La intervención psicoeducativa debe ser culturalmente sensible y adaptada al contexto local

2.1.5. Modelos actuales de crianza y familia

Según Rondón García (2011), la familia es una "institución basada en lazos de relación del matrimonio, descendencia o adopción constituida por padres, no necesariamente casados, y sus hijos, unidos y fortalecidos por el amor y el respeto mutuo" (p. 82). Otra definición, propuesta por Bonachera Rubio (2020), define a la familia como "un sistema dinámico y flexible de interrelaciones entre sus miembros que se dan para cubrir las necesidades materiales, sociales, culturales, espirituales y afectivas de sus miembros" (p. 9). Sin embargo, en la actualidad, el concepto de familia ha evolucionado, dando lugar a una variedad de formas familiares que también influyen en los estilos de crianza. Familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas o extendidas representan nuevas configuraciones que requieren enfoques inclusivos y actualizados. Estos son los principales modelos de familia, de acuerdo a Rondón García (2011) y Valdivia Sánchez (2006):

- Familia nuclear: formada por madre, padre e hijos. Es el modelo tradicional, y puede facilitar una crianza más estructurada si hay corresponsabilidad.
- Familia monoparental: uno de los padres asume la crianza. Puede generar sobrecarga parental y afectar la calidad del vínculo si no existen redes de apoyo.
- Familia extensa: incluye abuelos, tíos u otros familiares. Aporta apoyo, pero puede generar tensiones por diferencias en prácticas educativas.
- Familia reconstituida: surge cuando uno o ambos progenitores tienen hijos de relaciones anteriores. Requiere establecer nuevos límites y roles, lo que puede afectar la estabilidad emocional de los niños.
- Familia homoparental: conformada por parejas del mismo sexo.
- Familia adoptiva: los niños son criados por padres no biológicos. Requiere un acompañamiento sensible a la historia del menor.

Cada tipo de familia puede asumir distintos estilos de crianza, pero la calidad del vínculo, el afecto, la coherencia y el establecimiento de límites claros son factores universales para una crianza saludable.

2.2. Conductas Disruptivas

La conducta comprende “el actuar de un sujeto frente a determinados estímulos externos o internos. En Psicología, ‘la conducta humana refleja todo lo que inventamos, exponemos y pensamos e indica sustancialmente una acción’” (Del Cid Felipe, 2022, p. 65). Por lo cual, una conducta disruptiva

> es un término que alude a un comportamiento de tipo antisocial de una o varias personas que se caracteriza por una ruptura muy marcada respecto a las pautas de conducta y valores generales o sociales aceptados, que pueden amenazar la armonía e incluso la supervivencia del grupo a través de acciones hostiles y

> provocadoras que incitan a la desorganización de las actividades interpersonales y grupales. (Bonachera Rubio, 2020, p. 5)

Sin embargo, cuando se habla de conductas disruptivas en el aula, se refieren a aquellos comportamientos que "dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias" (Cochachin Jara y Peña Coronado, 2021, p. 28), es decir, afecta al alumno que las provoca, al contexto de aprendizaje y a la dinámica escolar (compañeros y docentes). Estos comportamientos pueden ser tanto intencionales como no intencionales y pueden manifestarse a través de desobediencia, interrupciones constantes, agresividad verbal o física, impulsividad o actitudes desafiantes hacia figuras de autoridad y suelen estar asociadas con dificultades en la autorregulación emocional y de comportamiento, pero también pueden presentarse como una respuesta ante situaciones de estrés.

Asimismo, las conductas pueden tener una función comunicativa o adaptativa para el niño, especialmente cuando este carece de habilidades socioemocionales para afrontar las demandas del entorno escolar. Según Martínez-Vicente y Valiente-Barroso:

> Los niños y las niñas que manifiestan conductas disruptivas tienen dificultades para describir estados emocionales propios de las interacciones sociales (Ison, 2004) y estas conductas asociadas a la inestabilidad personal, impulsividad, pobre inteligencia emocional y baja tolerancia a la frustración, son potenciales factores de riesgo de los problemas de convivencia en las aulas. (2020, p. 73)

2.2.1. Clasificación de las conductas disruptivas en el aula

Si bien "delimitar o definir una conducta disruptiva no es tarea fácil pues depende entre otros aspectos del nivel de tolerancia, la interpretación, la experiencia

personal, la percepción y las estrategias de control y manejo del aula de cada docente" (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020, p. 72), diversos autores han clasificado las conductas disruptivas en función de su intensidad, frecuencia, tipo o sintomatología asociada. En esta investigación se usará la clasificación en función de intensidad propuesta por Walker et al. (1995) y también la propuesta por Cochachin Jara y Peña Coronado (2021).

Según Walker et al. (1995), se pueden agrupar en:

- Conductas leves: hablar fuera de turno, moverse sin permiso, no seguir instrucciones.
- Conductas moderadas: burlas, desafíos verbales, interrupciones constantes.
- Conductas graves: agresiones físicas, amenazas, destrucción de materiales.

Sin embargo, Cochachin Jara y Peña Coronado (2021) presentan otra categorización, la cual está basada en el tipo de conducta y no tanto por una escala de gravedad:

- **Motrices:** son las que se asocian a movimientos corporales como: estar fuera del asiento, saltar, cambiarse de lugar, subirse a las sillas o mesas, abrir las ventanas.
- **Ruidosas:** están determinadas por aquellas que contribuyen con el ruido en el aula como: golpear las mesas, silbar, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, tirar libros u objetos y tamborear las mesas con el lapicero.
- **Verbales:** son las que se asocian a fomentar a la comunicación verbal como: conversar de manera imprudente, volver a preguntar, gritar, cantar, silbar, reír.
- **Agresivas:** son las que se vinculan con el poco control de impulsos y la manifestación de violencia como: golpear, colocar apodos, empujar, golpear con

objetos, tomar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos (Cochachin Jara y Peña Coronado, 2021, p. 30).

Como argumenta Bonachera Rubio (2020), las conductas disruptivas "no tienen por qué estar asociadas necesariamente con un trastorno psicológico, sin embargo, cuando estas aparecen de manera persistente y acompañada de otros síntomas sí cabe la posibilidad de que se trate de uno de los trastornos de la conducta" (p. 7), tales como el Trastorno negativista desafiante (TND), trastorno explosivo intermitente, trastorno de la personalidad antisocial, piromanía o Trastorno de la conducta.

Cada tipo de conducta debe ser evaluada no solo por su intensidad, sino también por su frecuencia y contexto. El análisis funcional permite comprender si estas conductas se mantienen por refuerzo positivo (atención), refuerzo negativo (evitar tareas), acceso a objetos o por automotivación.

2.2.2. Causas y factores asociados

Las conductas disruptivas tienen múltiples causas. Según estudios del ámbito educativo y psicológico, los factores pueden agruparse en:

- Factores biológicos: predisposición genética, problemas neurológicos, TDAH.
- Factores familiares: estilos de crianza disfuncionales, negligencia, violencia intrafamiliar.
- Factores escolares: falta de recursos, prácticas docentes inadecuadas, clima escolar negativo.
- Factores sociales: pobreza, exclusión, exposición a violencia comunitaria, influencia de los medios de comunicación.

Según Del Cid Felipe (2022):

> En general, los factores que afectan la conducta en el aula de clases hacen referencia a elementos constitutivos de las conductas disruptivas que favorecen el ambiente de desorganización de espacios, momentos y horarios inadecuados, malas relaciones entre el profesorado, aunado al no cumplimiento de normas establecidas para la convivencia social. (p. 72)

Las conductas disruptivas son un fenómeno multifactorial en constante evolución, influenciado por una compleja interacción de elementos. Se ven influenciadas por una serie de factores de riesgo y de protección que se manifiestan en distintos ámbitos de la vida del niño: personal, académico, social, familiar y escolar. Entre los factores de riesgo se incluyen la falta de habilidades sociales, un bajo rendimiento académico asociado a un autoconcepto pobre, la dependencia excesiva del grupo, lazos familiares inseguros y la exclusión escolar (Bonachera Rubio, 2020). En contraparte, los factores de protección engloban una buena capacidad de adaptación, un rendimiento escolar adecuado, un autoconcepto positivo, la habilidad para mantener un criterio propio, vínculos familiares seguros y un entorno escolar inclusivo con normas claras.

Como explican Del Cid Felipe (2022) y Bonachera Rubio (2020), el factor familiar es crucial, ya que la dinámica del hogar, incluyendo la imposición de reglas, la expresión de afecto y el uso de castigos físicos, moldea directamente el comportamiento del niño. Un entorno familiar desfavorable y relaciones disfuncionales en la escuela son causas directas de estas conductas que impactan negativamente la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje, asociándose de manera estrecha con el fracaso escolar.

2.2.3. Efectos en el aprendizaje y clima escolar

Las consecuencias de las conductas disruptivas son múltiples. Según Sugai y Horner (2002), estas pueden afectar el rendimiento académico del estudiante que presenta la conducta, la concentración y progreso del grupo, el bienestar emocional del docente, y el clima organizacional de la institución educativa.

Además, la presencia constante de comportamientos disruptivos puede generar respuestas punitivas por parte del profesorado, lo que puede agravar el problema en lugar de solucionarlo.

2.2.4. Estrategias para la comprensión e intervención de conductas disruptivas en el aula

Existen distintos enfoques para intervenir en conductas disruptivas. El enfoque psicopedagógico busca mejorar las condiciones del aula y adaptar estrategias de enseñanza. El enfoque conductual, por otro lado, se basa en técnicas como el reforzamiento positivo, el modelado y la extinción de conductas inadecuadas (Skinner, 1971). También se ha propuesto una perspectiva sistémica, que involucra a la familia y al contexto comunitario en la comprensión y modificación de estas conductas.

Desde el enfoque de la modificación de conducta, es indispensable realizar un análisis funcional de las conductas problemáticas antes de intervenir (Corsi Slimming et al., 2009). Esto implica observar los antecedentes (¿qué pasa justo antes de la conducta?), la conducta (¿qué hace el estudiante y cómo?) y las consecuencias (¿qué obtiene o evita con dicha conducta?)

Una vez determinada la función de la conducta, se pueden seleccionar técnicas conductuales adecuadas, tales como el refuerzo diferencial: reforzar conductas

incompatibles o alternativas; la economía de fichas: sistema de puntos que premia conductas positivas; el tiempo fuera: retirar al estudiante de los refuerzos sociales; y la reestructuración del entorno: modificar los estímulos que provocan la conducta.

2.2.5 Técnicas conductuales útiles para abordar conductas disruptivas

Las técnicas de modificación de conducta se han empleado exitosamente en el contexto escolar para reducir comportamientos disruptivos. Entre las estrategias más utilizadas se encuentran:

- Refuerzo positivo: incrementa la probabilidad de una conducta deseada al presentar un estímulo reforzador (elogios, recompensas, fichas).
- Refuerzo negativo: Aumenta una conducta al eliminar un estímulo aversivo (por ejemplo, retirar una tarea adicional si el estudiante participa).
- Extinción: consiste en dejar de reforzar una conducta problemática para reducir su frecuencia (no responder ante conductas de atención negativa).
- Tiempo fuera: retiro temporal de refuerzos positivos cuando el estudiante presenta una conducta inadecuada.
- Economía de fichas: sistema estructurado donde se otorgan puntos o fichas por conductas deseadas, canjeables por premios.
- Modelado y moldeamiento: reforzar aproximaciones sucesivas hasta alcanzar la conducta meta (Corsi Slimming et al., 2009).

Estas técnicas deben ser aplicadas con consistencia, claridad y acompañadas de estrategias de enseñanza de habilidades alternativas.

2.2.6 Importancia de la alianza escuela-familia

La prevención y manejo de las conductas disruptivas exige un trabajo interdisciplinario. La colaboración entre la familia y la escuela es un pilar fundamental en el desarrollo conductual y emocional del niño. La escuela y el hogar representan los dos principales microsistemas del niño dentro del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), por lo que su articulación coherente promueve ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y estructurados.

La investigación ha demostrado que cuando los padres se involucran activamente en la educación y formación conductual de sus hijos, la incidencia de comportamientos disruptivos disminuye considerablemente (Bonachera Rubio, 2020; Del Cid, 2022). Este involucramiento debe ir más allá de lo académico y extenderse a la construcción de hábitos, normas y valores compartidos entre el hogar y la institución educativa.

Por otro lado, los docentes no solo deben dominar contenidos pedagógicos, sino también desarrollar competencias socioemocionales para gestionar el comportamiento en el aula. Los orientadores y psicólogos escolares, por su parte, tienen la tarea de diseñar estrategias de intervención, brindar apoyo emocional y capacitar a la comunidad educativa.

2.2.7 Programas efectivos de orientación y crianza positiva

Los programas de crianza positiva están diseñados para empoderar a los padres en la regulación del comportamiento infantil mediante estrategias no punitivas, consistentes y afectivas. Estos incluyen elementos como el refuerzo del comportamiento adecuado, el establecimiento de límites claros, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Según Martínez González y García Bacete (2010), este tipo de

programas tiene impacto positivo tanto en la disminución de comportamientos disruptivos como en la mejora de la relación familiar.

Asimismo, algunas instituciones educativas han implementado proyectos de escuela para padres, talleres de educación emocional y protocolos de intervención basados en análisis funcional, todos ellos con resultados promisorios en la mejora del clima escolar y la autorregulación infantil.

2.3. Clima escolar

El clima escolar constituye un constructo multidimensional que engloba la calidad y el carácter de la vida en la escuela, reflejando las percepciones que los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y personal administrativo) tienen sobre su entorno. No se trata simplemente del espacio físico, sino del conjunto de normas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas que configuran la experiencia cotidiana en la institución (Cohen et al., 2009). Un clima escolar positivo se asocia con un ambiente seguro, de apoyo, participativo y académicamente estimulante, donde prevalecen el respeto mutuo y un fuerte sentido de comunidad. Por el contrario, un clima negativo se caracteriza por la desconfianza, el miedo, el desorden y la falta de cohesión, lo que puede exacerbar problemas conductuales y obstaculizar el aprendizaje.

Un clima escolar positivo es un factor protector fundamental para el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Ambientes escolares donde los alumnos se sienten seguros, valorados y conectados tienden a registrar menores tasas de ausentismo, acoso escolar y conductas disruptivas (Thapa, et al. 2013). Este entorno favorable actúa como un catalizador para el compromiso estudiantil, la motivación

intrínseca y el desarrollo de competencias sociales, como la empatía y la resolución de conflictos. En el contexto de esta investigación, el clima escolar funciona como una variable mediadora crucial, ya que la forma en que un niño expresa las dificultades originadas en su entorno familiar (estilos de crianza) puede ser moderada o intensificada por la calidad del ambiente que experimenta diariamente en el aula y en la escuela.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, como la propuesta por Bronfenbrenner (1979), la escuela representa un microsistema fundamental en la vida del niño, solo superado en influencia por la familia. Las interacciones dentro de este microsistema (relaciones con pares y docentes) y las conexiones entre microsistemas (el mesosistema, que vincula hogar y escuela) son determinantes para la adaptación del individuo. La coherencia o disonancia entre los valores y prácticas del hogar y los de la escuela puede tener un impacto profundo. Por ejemplo, si un niño proviene de un hogar con un estilo de crianza democrático, que fomenta la autonomía y el diálogo, y se encuentra con un clima escolar rígido y autoritario, puede experimentar confusión y frustración. Inversamente, un clima escolar estructurado, predecible y afectuoso puede compensar las carencias de un entorno familiar caótico o negligente, ofreciendo al niño un refugio de estabilidad y un modelo alternativo de relaciones interpersonales sanas.

2.3.1. Estudiantes en la etapa escolar: Desarrollo y socialización

Los estudiantes de quinto grado, con edades que oscilan generalmente entre los 10 y 11 años, se encuentran en una etapa de transición crítica del desarrollo conocida como la niñez tardía o preadolescencia. Cognitivamente, están consolidando el pensamiento operacional concreto, lo que les permite razonar lógicamente sobre eventos tangibles y comprender perspectivas ajenas con mayor sofisticación (Piaget, 1964). Socialmente, el grupo de pares adquiere una importancia sin precedentes,

convirtiéndose en una fuente principal de validación, normas sociales y aprendizaje de roles. La aceptación por parte de los compañeros y la formación de amistades estables son tareas evolutivas centrales en este período.

Emocionalmente, los niños de esta edad desarrollan una mayor capacidad para la autorregulación emocional, aunque todavía son vulnerables a la frustración y al estrés. Es en este contexto que las influencias del hogar y la escuela interactúan de manera significativa. Un niño proveniente de un entorno familiar con un estilo de crianza negligente o autoritario puede llegar a la escuela con déficits en habilidades sociales y de regulación emocional. Si se inserta en un clima escolar negativo, donde no encuentra apoyo ni estructura, es altamente probable que manifieste conductas disruptivas como una forma de comunicar su malestar, buscar atención o lidiar con su frustración (Cerezo, 2009). Por el contrario, un clima de aula positivo, caracterizado por un docente que modela la empatía y establece lites claros y consistentes, puede ofrecer la estructura y seguridad que el niño necesita, mitigando el impacto de un entorno familiar adverso y promoviendo la adaptación social.

La relevancia de la comparación social se intensifica en esta etapa. Los niños comienzan a autoevaluarse en función de sus pares, tanto en el ámbito académico como en el social. Esta tendencia puede ser exacerbada o atenuada por el clima del aula. Un ambiente escolar que promueve la competencia individualista y la comparación constante puede generar ansiedad, sentimientos de inferioridad y conductas disruptivas defensivas en aquellos estudiantes que no se perciben como exitosos. En cambio, un clima que enfatiza el aprendizaje cooperativo, el progreso individual y el valor de la diversidad de talentos fomenta la autoestima y la cohesión grupal (Johnson & Johnson, 2009). Para los niños que ya enfrentan desafíos debido a dinámicas familiares disfuncionales, un entorno escolar competitivo puede confirmar sus creencias negativas

sobre sí mismos y el mundo, mientras que un entorno cooperativo y de apoyo puede ofrecerles una experiencia correctiva, demostrando que es posible lograr metas y ser valorado dentro de un sistema social funcional.

2.3.2. Percepción docente y estudiantil del Clima de aula

La percepción del clima escolar no es monolítica, sino que varía significativamente entre los distintos actores. La percepción del docente y la del estudiante, aunque interrelacionadas, a menudo difieren. Los docentes tienden a evaluar el clima del aula en función de la manejabilidad del grupo, el nivel de cooperación, el respeto a la autoridad y el progreso académico general. Un aula con pocas interrupciones y alto cumplimiento de las normas es percibida por el docente como un clima positivo (Marchesi y Hernández-Gil, 2003).

Por otro lado, los estudiantes perciben el clima del aula a través del filtro de sus necesidades socioemocionales. Para ellos, un clima positivo se define por la calidad de la relación con su maestro, la percepción de justicia y equidad en el trato, la seguridad emocional para participar sin temor al ridículo y la calidad de las interacciones con sus pares (Wang et al., 1993). Un estudiante puede sentirse inseguro o poco valorado en un aula que el docente considera "ordenada". Esta discrepancia es fundamental para comprender las conductas disruptivas. Una conducta que el docente etiqueta como "disruptiva" (por ejemplo, hablar constantemente o levantarse del asiento) puede ser, desde la perspectiva del estudiante, un intento de conectar con sus compañeros o de aliviar la ansiedad en un entorno que percibe como poco estimulante o restrictivo. Por lo tanto, analizar las conductas disruptivas requiere no solo observar el comportamiento en sí, sino también comprender las percepciones subjetivas que tanto el docente como el estudiante tienen del clima relacional y normativo del aula.

Esta divergencia perceptual se explica, en parte, por las atribuciones causales que cada parte realiza. El docente puede atribuir la conducta disruptiva de un estudiante a factores internos y estables del niño o a su contexto familiar. El estudiante, en cambio, puede atribuir su propia conducta a factores situacionales del aula. Weiner (1985) sugiere que estas explicaciones influyen directamente en las emociones y comportamientos futuros. Un docente que atribuye la disrupción a una intencionalidad negativa del alumno tenderá a responder con medidas punitivas, deteriorando el clima. Por el contrario, un docente que considera la posibilidad de que la conducta sea una respuesta a una necesidad no satisfecha o a una dificultad de aprendizaje, estará más inclinado a buscar soluciones pedagógicas y relacionales, esto contribuye a un clima más positivo y comprensivo.

2.3.3. Situaciones de aula y manejo de aula

El manejo de aula se refiere al conjunto de estrategias y técnicas que el docente utiliza para crear y mantener un ambiente de aprendizaje ordenado, respetuoso y productivo. Lejos de ser un mero sistema de control y disciplina, un manejo de aula eficaz es proactivo y se fundamenta en la construcción de un clima positivo. Las prácticas reactivas, centradas exclusivamente en sancionar la mala conducta una vez que ocurre, suelen ser ineficaces a largo plazo y pueden deteriorar la relación docente-alumno, contribuyendo a un ciclo de confrontación (Marzano & Marzano, 2003).

Un enfoque proactivo para el manejo del aula se centra en la prevención. Esto incluye establecer expectativas de comportamiento claras y explícitas desde el inicio del año escolar, enseñando y modelando activamente las habilidades sociales deseadas, como la escucha activa, el respeto por el turno de palabra y la resolución pacífica de conflictos. Además, un diseño instruccional que promueva el compromiso y la

participación activa de los estudiantes reduce significativamente las oportunidades para que surjan conductas disruptivas. Actividades monótonas, demasiado fáciles o excesivamente difíciles son un caldo de cultivo para el aburrimiento y la frustración, que a menudo se manifiestan en comportamientos inadecuados (Kounin, 1970).

La efectividad del manejo de aula está intrínsecamente ligada a la calidad de la relación docente-estudiante. Este concepto, conocido como "sensibilidad docente", se refiere a la capacidad del maestro para percibir, interpretar y responder de manera contingente y apropiada a las señales académicas y socioemocionales de sus estudiantes (Pianta, 2001). Un docente sensible no solo gestiona el comportamiento del grupo, sino que se esfuerza por comprender las necesidades individuales detrás de las conductas. Para un niño que presenta conductas disruptivas como reflejo de un estilo de crianza autoritario, un docente que responde con la misma rigidez y control solo refuerza el patrón relacional disfuncional. Sin embargo, un docente sensible que combina firmeza en los límites con calidez, empatía y apoyo a la autonomía, ofrece una experiencia relacional correctiva. Este tipo de interacción puede fomentar el desarrollo de la autorregulación del estudiante y fortalecer su sentido de pertenencia y seguridad en el aula, convirtiendo el manejo de aula en una intervención terapéutica en sí misma.

2.4 La Escuela Central de San Sebastián

La Escuela Central de San Sebastián (Centro Educativo de Atención Prioritaria Central San Sebastián) es una institución educativa de carácter público ubicada en el barrio López Mateo, provincia de San José, Cantón Central, distrito administrativo número 11, San Sebastián. Tiene como lema: “Aprender haciendo”. Fue fundada en 1886 y está destinada a la enseñanza del I y II ciclos de la enseñanza general básica y a la enseñanza especial, y su actual directora es la Msc. Rocío Céspedes Calderón.

Actualmente, tiene una matrícula de 676 estudiantes y un total de 104 estudiantes de quinto grado. Ofrece una educación basada en la metodología STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas), servicios de albergue y comedor, además de contar con un equipo interdisciplinario de psicología, orientación y trabajo social.

Figura 1. *Escudo de la Escuela Central San Sebastián*



2.4.1 Misión

La Escuela Central de San Sebastián es un centro educativo que promueve la formación de personas estudiantes, capaces de enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo y futuro, desde una convivencia basada en valores que permita el desarrollo de habilidades, tanto individual como socialmente.

2.4.2 Visión

Una institución educativa inclusiva que brinda una formación integral y de calidad a las personas, desde el área pedagógica, psicológica, tecnológica y ambiental en pro del desarrollo humano sostenible.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de la investigación

Esta investigación se sustenta en un enfoque cuantitativo, el cual "se basa en los aspectos numéricos para investigar, analizar y comprobar información y datos" (Neill et al., 2018, p. 69), por lo que permite recopilar información objetiva y verificable que respalda las conclusiones del estudio.

Se desarrolla bajo el paradigma positivista, que sostiene que el conocimiento se genera mediante la observación objetiva de la realidad y el uso de herramientas científicas para su medición (Monje Álvarez, 2011).

3.2. Método de la investigación

El método es descriptivo, pues, se pretende caracterizar los estilos de crianza y las conductas disruptivas de un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián. Este método "busca únicamente describir situaciones o acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones" (Tamayo y Tamayo, 1999, p. 44), sino describir patrones observados en el contexto escolar.

El diseño es no experimental, lo cual implica que no se manipularán variables independientes, es decir, "recolecta datos en forma pasiva sin introducir cambios o tratamientos" (Monje Álvarez, 2011, p. 24). Los fenómenos serán observados tal y como se presentan en el entorno natural. Además, es de tipo transversal, pues los datos se recogerán en un único momento del tiempo

3.3. Fuentes de información

3.3.1. Fuentes Primarias

Las fuentes primarias "proporcionan datos de primera mano, pues se trata de documentos que incluyen los resultados de los estudios correspondientes" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 61). Por ende, estarán compuestas por los datos recolectados directamente de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián, mediante la aplicación de cuestionarios estructurados. Los instrumentos serán aplicados en un contexto de respeto y confidencialidad, con la debida autorización institucional y el consentimiento informado de los padres de familia.

3.3.2. Fuentes Secundarias

Las fuentes secundarias son aquellas proporcionadas por otros investigadores (Guzmán, 2021) por medio de libros, tesis, artículos científicos y publicaciones académicas relacionadas con estilos de crianza, conductas disruptivas, psicología educativa y modificación de conducta. Estas fuentes se seleccionarán en bases de datos como Scielo, PubMed, PsycNET**,** Redalyc, y Google Scholar, UCR, UNA, entre otras, priorizando la calidad científica y actualidad del contenido.

3.4. Variables o Unidades de Análisis

Una variable es "una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse" (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 105). En este estudio se determinaron dos variables: estilos de crianza y conductas disruptivas en el aula. A continuación, se presenta el cuadro de operacionalización de las variables:

Tabla 1

Cuadro de operacionalización de las variables

Objetivos	Variables y categorías de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Definición instrumental
1. Identificar los estilos de crianza predominantes en las familias de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián. 2. Describir las conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián según la percepción estudiantil. 3. Analizar la relación entre los estilos de crianza y la presencia de conductas disruptivas en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián.	**Variable independiente:** Estilos de crianza parental. **Categorías de estilos de crianza parental:** Estilo autoritativo o democrático Estilo autoritario Estilo permisivo Estilo negligente **Dimensiones:** Aceptación (afecto y comunicación) Control (Supervisión y exigencia) Autonomía (fomento de la independencia)	Los estilos de crianza son los patrones de actitudes, estrategias y comportamientos que los padres emplean para educar y relacionarse con sus hijos, y que influyen significativamente en su desarrollo emocional, cognitivo y social (Darling & Steinberg, 1993). **Estilo autoritativo o democrático:** Combina alta exigencia con alta sensibilidad. Los padres establecen normas claras, promueven la comunicación y la autonomía. Son asertivos, pero no intrusivos ni restrictivos.	**Estilo autoritativo:** Se entenderá como estilo autoritativo o democrático los patrones que evidencien una buena comunicación entre padres e hijos, se fomente independencia, pero también se reciba afecto, espacio de escucha y contención emocional. **Estilo Autoritario:** donde se refleje autoridad incuestionable e inflexible, abuso psicológico, conductas punitivas, no se permita al hijo expresar su punto de vista.	Se medirá por medio de la aplicación del instrumento Escala de Estilos de Crianza de Steinberg a una muestra del 59% de estudiantes mujeres y varones de un grupo de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián. **Estilo autoritativo (democrático):** Ítems 3, 5, 9, 11, 17 y 22 **Estilo autoritario:** Ítems 2, 6, 8, 10, 16, 18 y 19 **Estilo permisivo:** Ítems 4 y 12 **Estilo negligente:** Ítems 1, 7, 13, 15, 14, 20, 21

		Estilo autoritario: Está caracterizado por alta exigencia y baja sensibilidad. Los padres imponen reglas estrictas, no promueven el diálogo y recurren con frecuencia al castigo. **Estilo permisivo:** Presenta baja exigencia y alta sensibilidad y evitan la confrontación (Baumrind, 1991, p. 62). Los padres "son extremadamente flexibles y poco vinculados en la toma de decisiones de sus hijos" (Forero Rocha & Gallego Quintana, 2020, pp. 55-56). **Estilo negligente:** Está caracterizado por bajo control y baja afectividad, es decir, los padres no son exigentes, pero	**Estilo Permisivo:** aquellos donde se evidencien comportamientos evitativos, miedo al conflicto, falta de límites **Estilo Negligente:** donde se evidencie falta de apoyo emocional, conductas frías o distantes, no se dedique tiempo a la crianza, no conocen la vida de sus hijos, que les gusta, quienes son sus amigos, no se interesan por saber qué hacen. **Dimensiones:** **Aceptación (afecto y comunicación):** Se evaluará qué tanto el estudiante percibe una	

		tampoco afectuosos (Baumrind, 1991), sino que están emocionalmente distantes o ausentes. **Dimensiones:** **Aceptación (afecto y comunicación):** Se refiere al apoyo, amor, aprobación, aceptación que se les brinda a los hijos y sus necesidades, de tal manera que estos se sienten amados, tomados en cuenta, aceptados, se fomenta la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación (Baumrind, 1991; Capano & Ubach, 2013). **Control (supervisión y exigencia):** Hace referencia al disciplinamiento que intentan conseguir los padres, de esta manera los padres	buena comunicación entre sus padres, sentirse amado, apoyado y que su voz cuenta. **Control (supervisión y exigencia):** Se evaluará cómo el estudiante evalúa las medidas disciplinarias de sus padres. **Autonomía (fomento de la independencia)**: El estudiante evaluará qué tanta libertad tiene para tomar decisiones, pensar por sí mismo, poder expresar su identidad, etc.	

		controlan y/o supervisan el comportamiento de sus hijos y además velan por el cumplimiento de las normas establecidas por ellos mismos (Capano & Ubach, 2013, p. 87). **Autonomía (fomento de la independencia)**: Steinberg et al. (1989) lo definen en términos de autosuficiencia, identidad, autodirección, independencia, madurez psicosocial adecuada para la edad.		
	Variable dependiente: Conductas disruptivas en el aula. **Clasificación de conductas disruptivas:** Conductas leves	Las conductas disruptivas son aquellos comportamientos que "dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que	**Conductas leves:** aquellas donde prevalezca la falta de concentración, fácil distracción. Se evaluará si el estudiante sigue instrucciones	Se medirá por medio de la aplicación del instrumento Evaluación del comportamiento escolar a una muestra del 59% de estudiantes mujeres y varones de un grupo de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián.

	Conductas moderadas Conductas graves **Categorías de conductas disruptivas:** Motrices Ruidosas Verbales Agresivas	reciben las consecuencias" (Cochachin Jara y Peña Coronado, 2021, p. 28), es decir, al alumno que las provoca, el contexto de aprendizaje y la dinámica escolar (compañeros y docentes). **Conductas leves:** hablar fuera de turno, moverse sin permiso, no seguir instrucciones. **Conductas moderadas:** burlas, desafíos verbales, interrupciones constantes. **Conductas graves:** agresiones físicas, amenazas, destrucción de materiales. **Motrices:** Son las que se asocian a movimientos corporales como: estar fuera del asiento, saltar, cambiarse de	y escucha a los demás. **Conductas moderadas:** Se evaluará si el estudiante trata a sus compañeros con respeto y empatía, si interrumpe continuamente las clases o si cumple las reglas aun con la ausencia del docente. **Conductas graves:** Se evaluará si el estudiante tiene la capacidad de resolver conflictos sin recurrir a gritos y agresiones, si hace bromas pesadas o que hacen sentir mal a los compañeros u comportamientos de acoso, destrucción de los materiales y	**Conductas leves:** Ítems 2, 4, 15 y 16 **Conductas moderadas:** Ítems 6, 7, 11, 12, y 19 **Conductas graves:** Ítems 13, 14 y 20 **Motrices:** Ítem 9 **Ruidosas:** Ítems 1, y 16 **Verbales:** Ítems 5 y 10 **Agresivas**: Ítems 8, 18, 3 y 17.

		lugar, subirse a las sillas o mesas, abrir las ventanas. **Ruidosas:** Están determinadas por aquellas que contribuyen con el ruido en el aula como: golpear las mesas, silbar, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, tirar libros u objetos y tamborear las mesas con el lapicero. **Verbales:** Son las que se asocian a fomentar a la comunicación verbal como: conversar de manera imprudente, volver a preguntar, gritar, cantar, silbar, reír. **Agresivas:** Son las que se vinculan con el poco control de impulsos y la manifestación de violencia como: golpear, colocar apodos, empujar, golpear con	el espacio. **Motrices:** Se evaluará si el estudiante es capaz de permanecer sentado o si se levanta sin motivo de su silla, creando distracción en los demás. **Ruidosas:** El estudiante es capaz de escuchar o, por el contrario, genera ruido. **Verbales:** Evaluará si el estudiante espera su turno para hablar, controla su risa o sus comentarios, reacciona de buena manera si se le llama la atención. **Agresivas**: Evaluará si el estudiante puede manejar su enojo,	

		objetos, tomar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos. (Cochachin Jara y Peña Coronado, 2021, p. 30)	mantener la calma y controlar impulsos,	

3.5. Instrumentos

Para evaluar la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo de conductas disruptivas, se utilizarán dos instrumentos: la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg para medir dimensiones afectivas y normativas en la relación entre padres e hijos, y la escala de Evaluación del Comportamiento Escolar con el fin de evaluar las manifestaciones conductuales observables dentro del aula. Las escalas tipo Likert "son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional" (Matas, 2018, p. 39). Está diseñada de acuerdo a la Teoría Clásica de los Tests.

Ambos instrumentos fueron aplicados a 13 estudiantes varones y mujeres de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián, que corresponde a una muestra del 59%.

3.5.1. La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg

La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg consta de 22 preguntas que miden dos dimensiones centrales de la relación entre los estudiantes y sus padres: la dimensión afectiva y la dimensión normativa. Los primeros 18 ítems se presentan en un formato de escala Likert de cuatro puntos, donde el encuestado debe indicar su nivel de acuerdo

con cada afirmación, seleccionando entre "Muy de acuerdo", "Algo de acuerdo", "Algo en desacuerdo" y "Muy en desacuerdo". Estos ítems exploran aspectos como la comunicación, el fomento de la autonomía, las respuestas a los resultados académicos y el apoyo emocional. Esto se complementa con cuatro ítems finales (del 19 al 22) que evalúan de manera más directa el control conductual y el monitoreo parental. Los ítems 19 y 20 utilizan un formato de opción múltiple para indagar sobre los permisos de horarios de salida entre semana y los fines de semana. Finalmente, los ítems 21 y 22 se dividen en sub preguntas que miden, por un lado, cuánto intentan saber los padres sobre las actividades del hijo y, por otro, cuánto realmente saben, usando una escala de tres puntos ("No tratan/saben", "Tratan/saben un poco", "Tratan/saben mucho"). En conjunto, la escala permite clasificar los estilos de crianza en categorías como autoritativo, autoritario, permisivo o negligente, al analizar la combinación de altos o bajos niveles de afecto, comunicación, exigencia y control.

3.5.2. La Escala de Evaluación del Comportamiento Escolar

Por su parte, la escala de Evaluación del Comportamiento Escolar se compone de 20 ítems que exploran diversos aspectos del comportamiento, como la autorregulación, el seguimiento de instrucciones, la interacción social y el respeto por las normas.

Para responder la Evaluación del Comportamiento Escolar, el estudiante debe indicar la frecuencia con la que experimenta o realiza la acción descrita en cada frase, utilizando una escala Likert de cinco puntos: "Nunca", "Casi nunca", "A veces", "Casi siempre" y "Siempre". Está estructurado para medir tanto conductas adaptativas como disruptivas, lo cual permite obtener un perfil completo del comportamiento del

estudiante, identificando tanto sus fortalezas en la convivencia y el aprendizaje como las áreas que podrían requerir apoyo o intervención.

3.5.3. Validación de los instrumentos

La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg es un instrumento validado y avalado desde 1991 (Lamborn et al., 1991). La versión utilizada en esta investigación es la adaptación al español elaborada y validada por Merino Soto y Amdt (2004).

Por su parte, la la escala de Evaluación del Comportamiento Escolar se fundamenta en tres pilares teóricos principales: la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), la Modificación de Conducta de Skinner (1953) y la Evaluación Psicoeducativa del Comportamiento (Kazdin, 1989). Este instrumento fue revisado y validado por el tutor, M.Ed. José Roberto Torres. De igual manera, los instrumentos fueron aplicados en una prueba piloto a 5 estudiantes de 11 años para garantizar su efectividad.

3.6. Proceso para la Recolección y Análisis de Datos

El método de recolección de los datos se dará por medio de la aplicación de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y la escala de Evaluación del Comportamiento Escolar. La recolección de datos “se fundamenta en la medición ...se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 5).

Primero se hará la aplicación en una prueba piloto con una muestra de estudiantes de características similares, para luego realizar la aplicación oficial de los

instrumentos con consentimiento institucional y familiar. Una vez que se hayan recolectado los datos, se realizará una codificación y organización de los mismos en una hoja electrónica para luego realizar un procesamiento estadístico, empleando estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes). Finalmente, se hará una interpretación de resultados según los objetivos planteados.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación de los dos instrumentos para evaluar la influencia de los estilos de crianza en las conductas disruptivas en el aula de un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela Central San Sebastián. El análisis se dividirá en dos apartados, el primero para identificar los tipos de crianza prevalentes en la muestra por medio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg; y el segundo, con el fin de describir las conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes por medio de la Escala de Evaluación del Comportamiento Escolar.

4.1. Análisis de resultados de variable Estilos de crianza

Para determinar el estilo de crianza predominante en la muestra, se calcularon las frecuencias y los porcentajes correspondientes a cada una de las cuatro clasificaciones: estilo autoritativo, estilo permisivo, estilo autoritario y estilo negligente. Para profundizar en la comprensión de estos resultados, se analizaron los resultados obtenidos en las tres dimensiones fundamentales de la crianza: aceptación, control y autonomía.

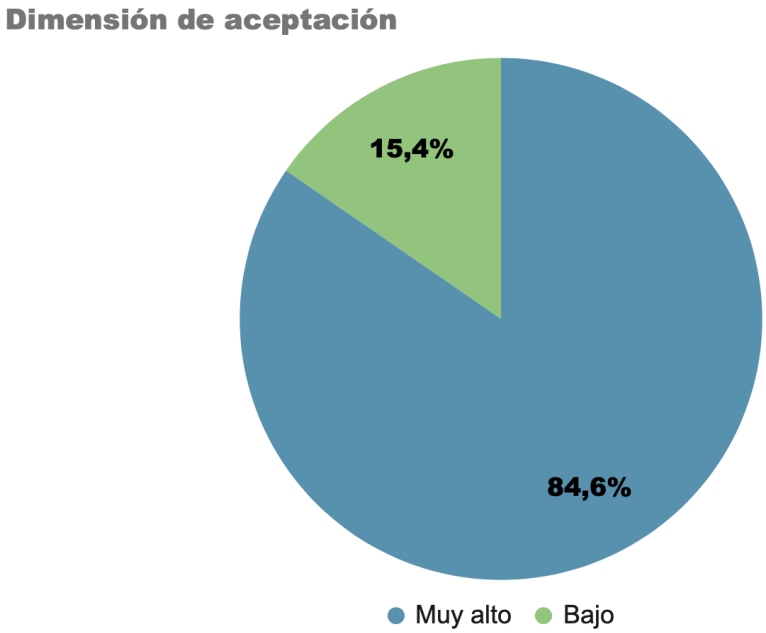
4.1.1. Dimensión de aceptación (afecto y comunicación)

Tabla 2

Variable Estilos de crianza. Dimensión de aceptación (afecto y comunicación)

Nivel de Aceptación	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Porcentual
Muy alto	11	11	0.85	0.85	84.62%
Alto	0	11	0.00	0.85	0.00%
Medio	0	11	0.00	0.85	0.00%
Bajo	2	13	0.15	1.00	15.38%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 2. *Variable Estilos de crianza. Dimensión de aceptación (afecto y comunicación)*



La media de 3.44 (en una escala de 1 a 4) se sitúa en la categoría "Muy alto". Esto indica que, en general, los estudiantes de la muestra perciben un fuerte vínculo afectivo con sus padres. Sienten que son queridos, respetados y que existe una comunicación abierta y positiva en el hogar.

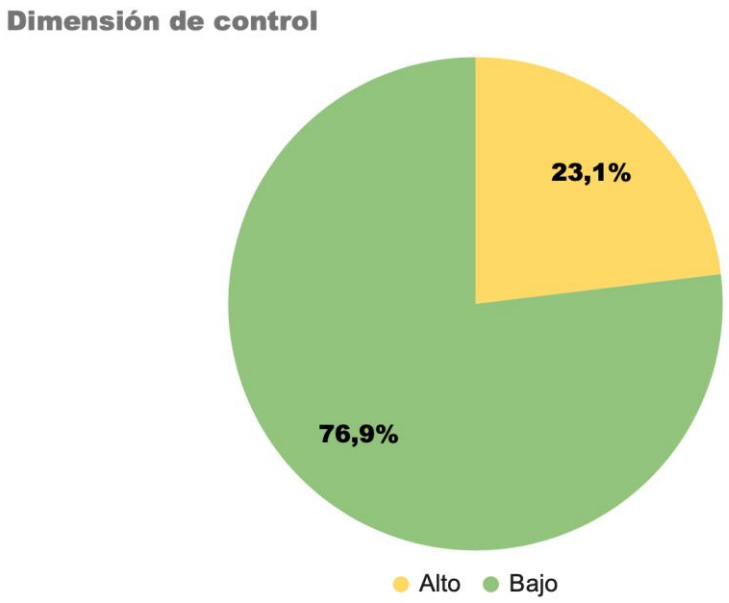
4.1.2. Dimensión de control (supervisión y exigencia)

Tabla 3

Variable Estilos de crianza. Dimensión de control (supervisión y exigencia)

Nivel de Control	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Porcentual
Muy alto	0	0	0.00	0.00	0.00%
Alto	3	3	0.23	0.23	23.08%
Medio	0	3	0.00	0.23	0.00%
Bajo	10	13	0.77	1.00	76.92%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 3. *Variable Estilos de crianza. Dimensión de control (supervisión y exigencia)*



La media de 1.83 (en una escala de 1 a 4) corresponde a la categoría "Bajo". Este resultado explica la prevalencia del estilo permisivo, ya que los estudiantes perciben, en promedio, un bajo nivel de supervisión, exigencias y establecimiento de normas por parte de sus padres, lo cual sugiere que los padres no suelen monitorear de cerca las actividades de sus hijos ni imponer consecuencias firmes ante el incumplimiento de reglas.

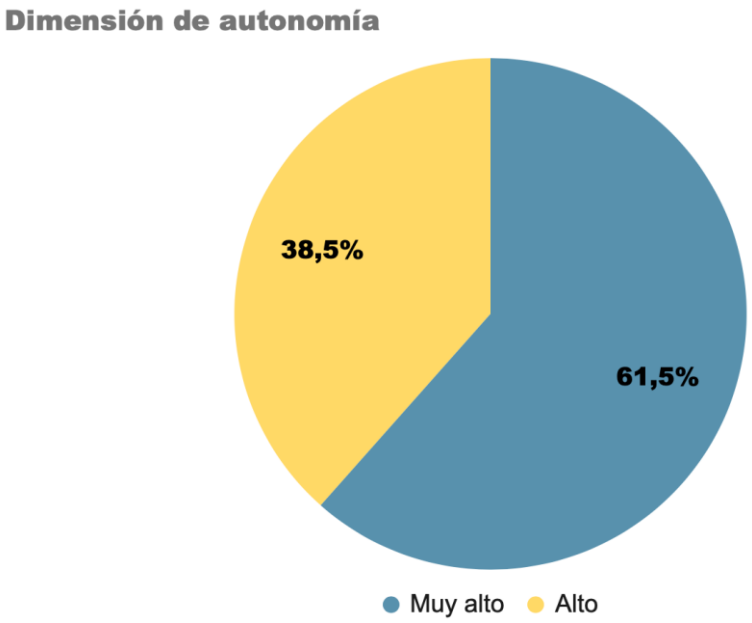
4.1.3. Dimensión de autonomía (fomento de la independencia)

Tabla 4

Variable Estilos de crianza. Dimensión de autonomía (fomento de la independencia)

Nivel de Autonomía	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Porcentual
Muy alto	8	8	0.62	0.62	61.54%
Alto	5	13	0.38	1.00	38.46%
Medio	0	13	0.00	1.00	0.00%
Bajo	0	13	0.00	1.00	0.00%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 4. *Variable Estilos de crianza. Dimensión de autonomía (fomento de la independencia)*



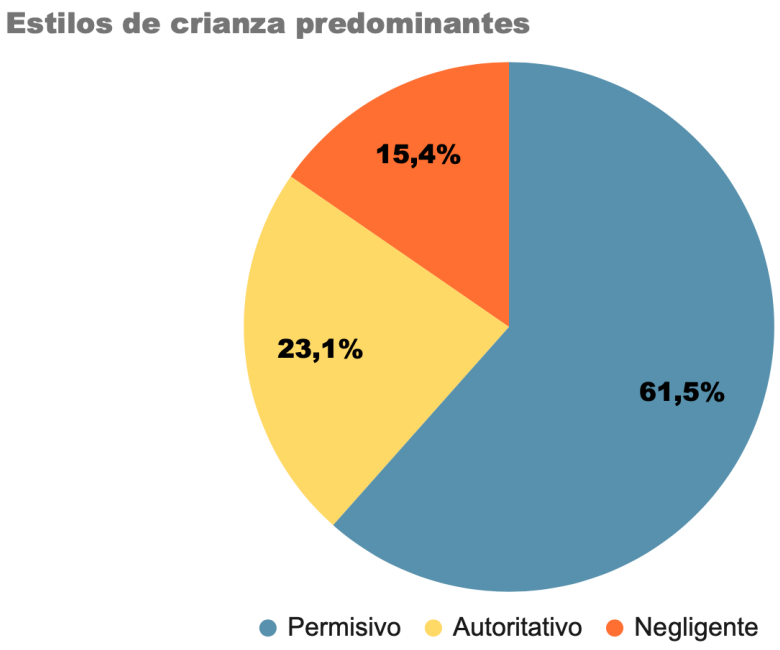
La media de 4.43 (en una escala de 1 a 9) se clasifica como "Muy alto", lo cual sugiere que los padres fomentan activamente la independencia y la toma de decisiones de sus hijos: se les anima a tener sus propias opiniones, a expresarse y a resolver problemas por sí mismos.

4.1.4. Estilos de crianza presentes en la muestra

Tabla 5. *Frecuencia y porcentaje de estilos de crianza presentes en la muestra*

Estilo de crianza	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Frecuencia Relativa Acumulada	Porcentual
Permisivo	8	8	0.62	0.62	61.54%
Autoritativo	3	11	0.23	0.85	23.08%
Negligente	2	13	0.15	1.00	15.38%
Autoritario	0	13	0.00	1.00	0.00%
Total	13		1.00		100.00%

Figura 5. *Porcentaje de estilos de crianza presentes en la muestra*



Los datos revelan una clara tendencia hacia el estilo de crianza “Permisivo”, este representa a un 61.54% de la muestra. Este estilo se caracteriza por altos niveles de afecto y fomento de la autonomía, pero con un bajo nivel de control y exigencia de normas (Baumrind, 1991). El segundo estilo más frecuente es el “Autoritativo” (23.08%), considerado a menudo como el más equilibrado, ya que combina altos niveles de afecto con un control firme y razonado. Por otro lado, el estilo “Negligente”, caracterizado por bajos niveles tanto de afecto como de control, se encontró en un 15.38% de los casos, mientras que el estilo “Autoritario” (alta exigencia y bajo afecto) aparece ausente en esta muestra específica.

La predominancia del estilo permisivo, sugiere que la mayoría de los estudiantes perciben a sus padres como figuras afectuosas que fomentan su independencia, pero con una supervisión y un establecimiento de límites menos estrictos. Este alto fomento de la autonomía, combinado con un bajo control, es una característica distintiva que refuerza la conclusión del predominio del estilo de crianza permisivo.

4.2. Análisis de resultados de variable Conductas disruptivas en el aula

A continuación, se presentará el análisis de los resultados obtenidos de la Escala de Evaluación del Comportamiento Escolar a una muestra de 13 estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián. El objetivo de este análisis es cuantificar y describir la prevalencia de conductas disruptivas en el aula, de acuerdo con la autopercepción de los propios estudiantes.

Tal y como se mencionó en la sección 3.5.2, para el procesamiento de los datos, se utilizó una escala de valoración tipo Likert de 20 ítems, donde cada respuesta fue codificada numéricamente del 1 (Nunca) al 5 (Siempre). Se realizó una inversión de

puntaje para los ítems redactados en sentido negativo (1, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 17) para asegurar que una puntuación más alta siempre refleje un comportamiento más adaptativo.

Primeramente, se elaborará un análisis por cada dimensión constituyente de la variable de Conductas disruptivas (conductas leves, conductas moderadas, conductas graves, conductas motrices, conductas verbales, conductas agresivas, etc.), analizando las respuestas a cada pregunta del instrumento Evaluación del Comportamiento escolar según la dimensión a la que pertenece. Posteriormente, se presentarán datos generales, como la media, la desviación estándar y los porcentajes para obtener una visión a nivel general del comportamiento del grupo y analizar las tendencias principales.

4.2.1. Dimensión de Conductas Leves

Tabla 6

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 2.

Ítem 2. Escucho con atención					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	5	5	0.39	0.39	38.5%
Casi Siempre	5	10	0.38	0.77	38.5%
A veces	2	12	0.15	0.92	15.4%
Casi Nunca	1	13	0.08	1.00	7.7%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.00%
Total	**13**		**1.00**		**100.00%**

Figura 6. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 2: Escucho con atención.*

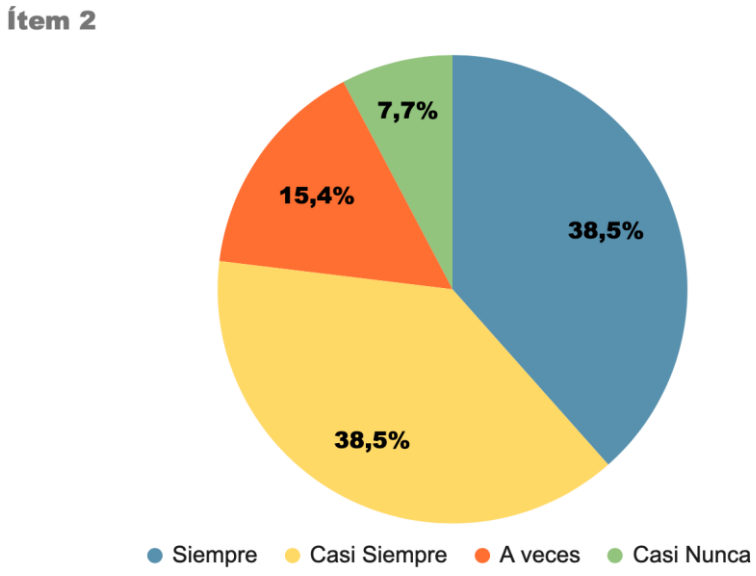


Tabla 7

*Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves**.** Ítem 4.*

Ítem 4. Sigo las instrucciones					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	6	6	0.46	0.46	46.2%
Casi Siempre	4	10	0.31	0.77	30.8%
A veces	1	11	0.08	0.85	7.7%
Casi Nunca	2	13	0.15	1.00	15.4%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.00%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 7 *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 4: Sigo las instrucciones*

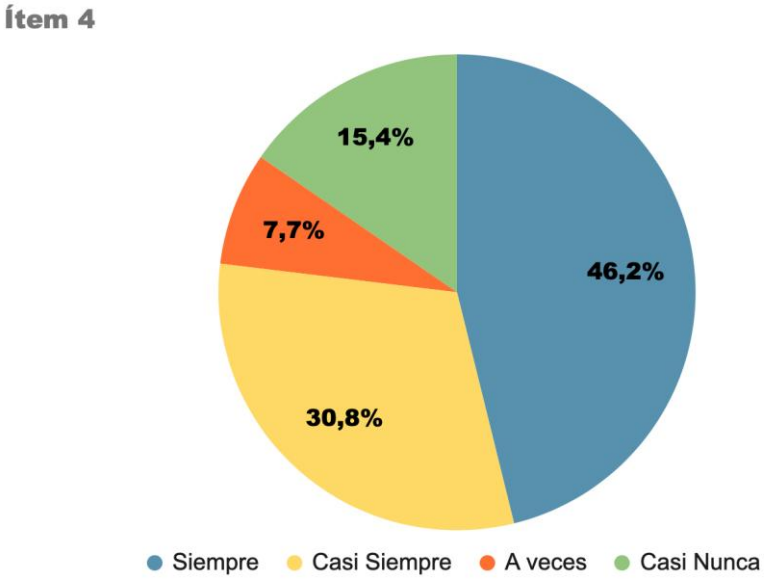


Tabla 8

*Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves**.** Ítem 15.*

Ítem 15. Me concentro sin distraer					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	6	6	0.46	0.46	46.2%
Casi Siempre	6	12	0.46	0.92	46.2%
A veces	1	13	0.08	1.00	7.7%
Casi Nunca	0	13	0.00	1.00	0.00%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.00%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 8. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 15. Me concentro sin distraer*

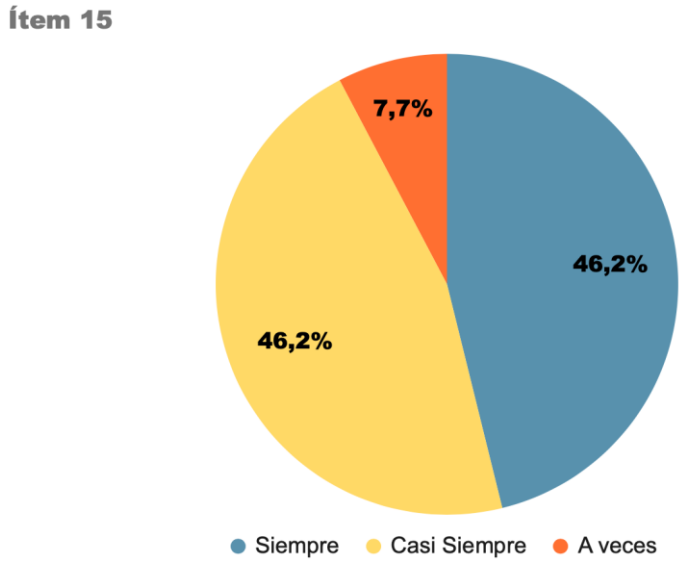
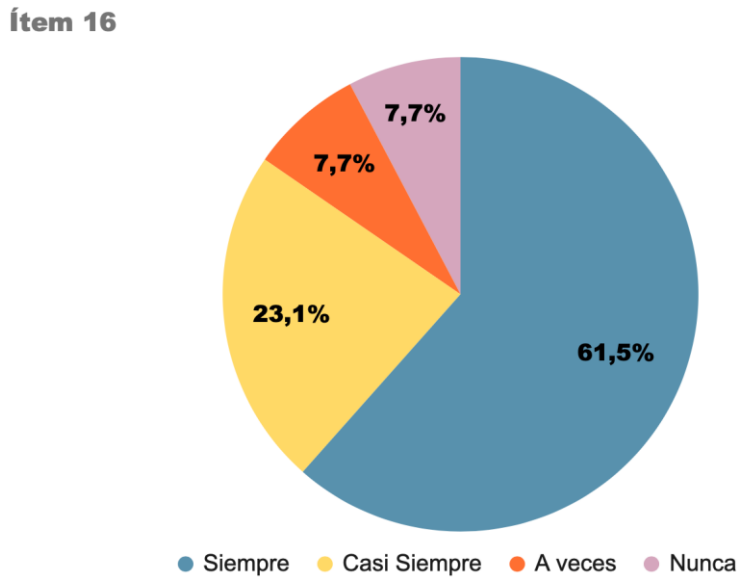


Tabla 9

*Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves**.** Ítem 16.*

Ítem 16. Escucho los límites					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	8	8	0.62	0.62	61.5%
Casi Siempre	3	11	0.23	0.85	23.1%
A veces	1	12	0.08	0.93	7.7%
Casi Nunca	0	12	0.00	0.93	0.00%
Nunca	1	13	0.07	1.00	7.7%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 9. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas leves. Ítem 16: Escucho los límites*



Los resultados en esta dimensión muestran una tendencia mayoritariamente positiva. Por ejemplo, en el ítem 15 ("Me concentro sin distraer a otros"), un 92.4% de los estudiantes (sumando "Siempre" y "Casi Siempre") percibe que logra mantener la concentración sin afectar a sus compañeros. De manera similar, un 84.6% afirma escuchar los límites que ponen los profesores (ítem 16) y un 77% reporta seguir instrucciones (ítem 4) y escuchar con atención (ítem 2). A pesar de esta tendencia general, es relevante notar que un 15.4% (2 estudiantes) indica que "Casi Nunca" sigue las instrucciones, lo que sugiere que, aunque minoritarias, las conductas disruptivas leves están presentes en el aula.

4.2.3. Dimensión de Conductas Moderadas

Tabla 10

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 6.

Ítem 6. Trato a mis compañeros con respeto					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	6	6	0.46	0.46	46.2%
Casi Siempre	3	9	0.23	0.69	23.1%
A veces	2	11	0.16	0.85	15.4%
Casi Nunca	0	11	0.00	0.85	0.0%
Nunca	2	13	0.15	1.00	15.4%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 10. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 6. Trato con respeto a mis compañeros*

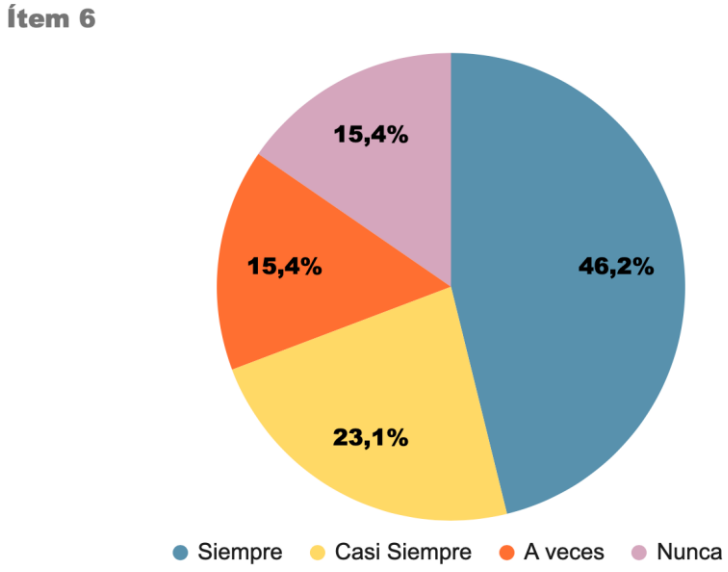


Tabla 11

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 7

Ítem 7. Me distraigo o interrumpo fácilmente					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	6	6	0.46	0.46	46.2%
Casi Siempre	4	10	0.31	0.77	30.8%
A veces	3	13	0.23	1.00	23.1%
Casi Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 11. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 7. Me distraigo o interrumpo fácilmente.*

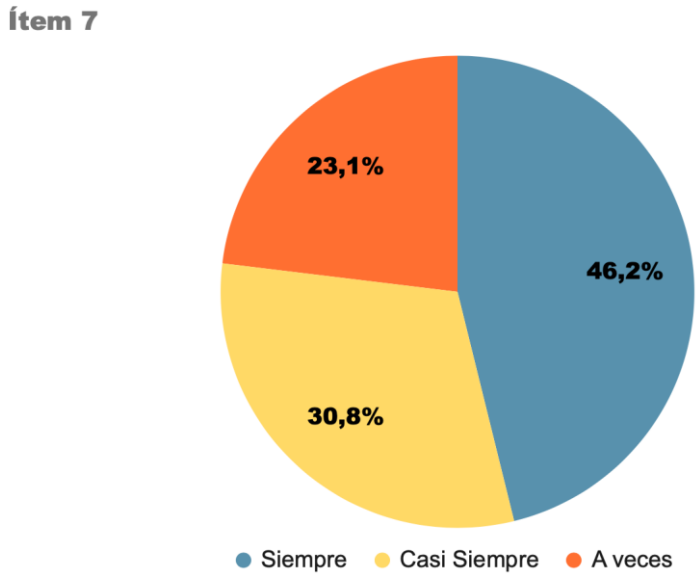


Tabla 12

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 11.

Ítem 11. Cumplo las reglas sin que me miren					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	5	5	0.39	0.39	38.5%
Casi Siempre	5	10	0.39	0.78	38.5%
A veces	2	12	0.15	0.93	15.4%
Casi Nunca	0	12	0.00	0.93	0.0%
Nunca	1	13	0.07	1.00	7.7%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 12. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 11: Cumplo las reglas sin que me miren*

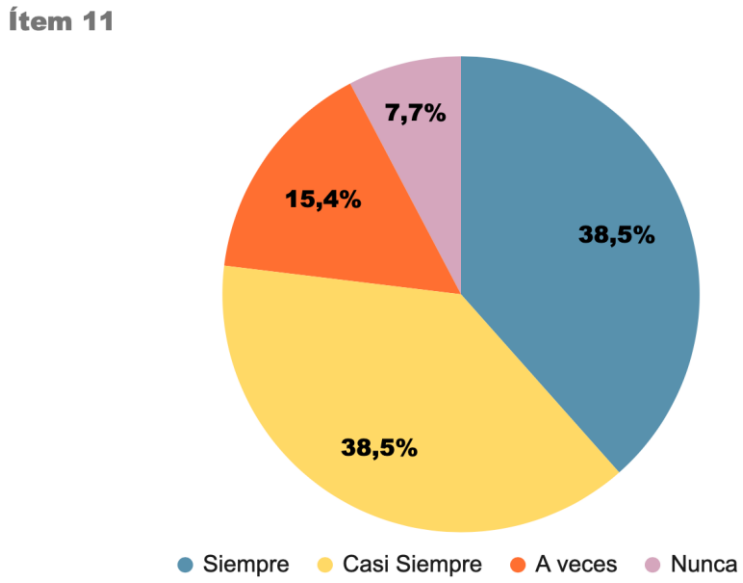


Tabla 13

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 12.

Ítem 12. Me cuesta aceptar las consecuencias					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	3	3	0.23	0.23	23.1%
Casi Siempre	2	5	0.16	0.39	15.4%
A veces	3	8	0.23	0.62	23.1%
Casi Nunca	3	11	0.23	0.85	23.1%
Nunca	2	13	0.15	1.00	15.4%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 13. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 12: Me cuesta aceptar consecuencias.*

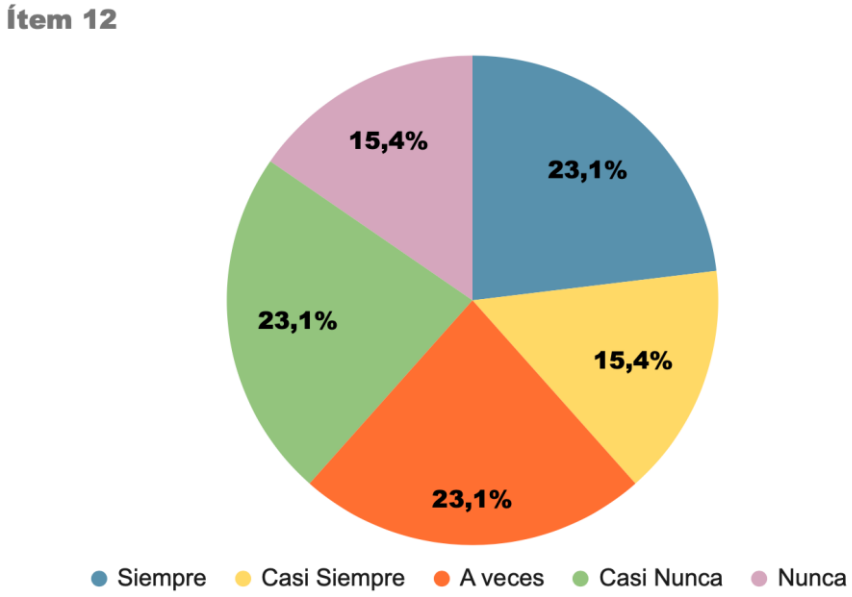
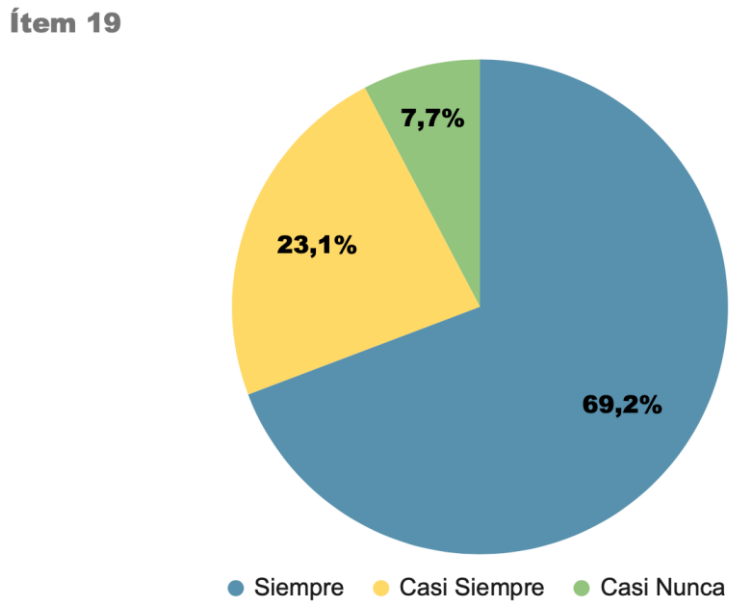


Tabla 14

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 19

Ítem 19. Muestro empatía					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	9	9	0.69	0.69	69.2%
Casi Siempre	3	12	0.23	0.92	23.1%
A veces	0	12	0.00	0.92	0.00%
Casi Nunca	1	13	0.08	1.00	7.7%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 14. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas moderadas. Ítem 19: Muestro empatía*



Esta categoría incluye interrupciones más constantes, desafíos verbales o burlas, que denotan una mayor dificultad en la convivencia y el respeto a las normas. La percepción sobre las conductas moderadas es mixta. Por un lado, se observa una fortaleza en la empatía (ítem 19), donde un 92.3% de los estudiantes afirma mostrarla. Sin embargo, los ítems relacionados con la disrupción revelan una problemática significativa. En el ítem 7 ("Me distraigo o interrumpo fácilmente"), un 77% de los estudiantes admite hacerlo "Siempre" o "Casi Siempre". Asimismo, el ítem 12 ("Me cuesta aceptar las consecuencias") muestra una distribución muy heterogénea, donde un 38.5% reconoce tener esta dificultad "Siempre" o "Casi Siempre", indicando un desafío a la autoridad y las normas. La falta de respeto (ítem 6), aunque menos prevalente, es reconocida como una conducta que ocurre "Siempre" por un 15.4% de la muestra.

4.2.4. Dimensión de Conductas Graves

Tabla 15

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 13.

Ítem 13. Intento resolver conflictos sin gritar					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	3	3	0.23	0.23	23.1%
Casi Siempre	2	5	0.15	0.38	15.4%
A veces	3	8	0.23	0.61	23.1%
Casi Nunca	2	10	0.16	0.77	15.4%
Nunca	3	13	0.23	1.00	23.1%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 15. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 13: Intento resolver conflictos sin gritar*

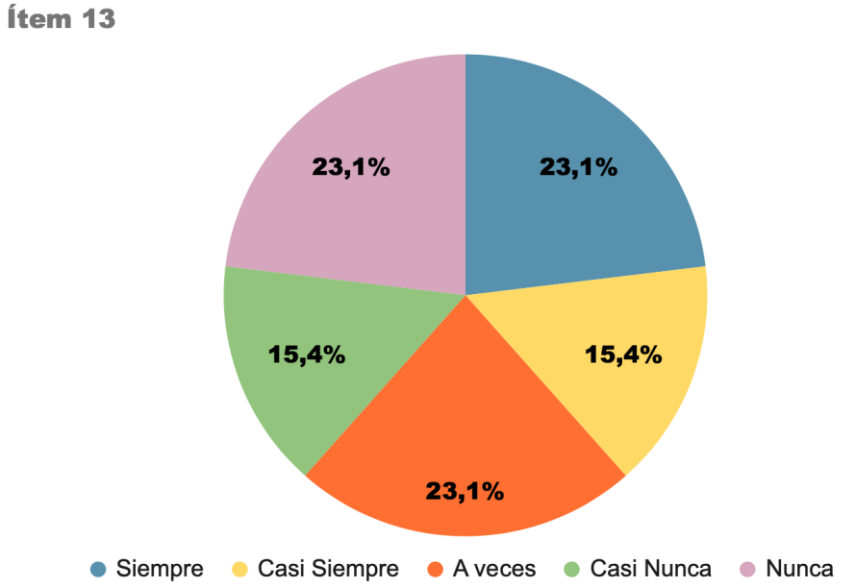


Tabla 16

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 14.

Ítem 14. Hago bromas que pueden incomodar					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	7	7	0.54	0.54	53.8%
Casi Siempre	2	9	0.15	0.69	15.4%
A veces	4	13	0.31	1.00	30.8%
Casi Nunca	0	13	0.00	1.00	0.00%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.00%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 16. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 14: Hago bromas que pueden incomodar.*

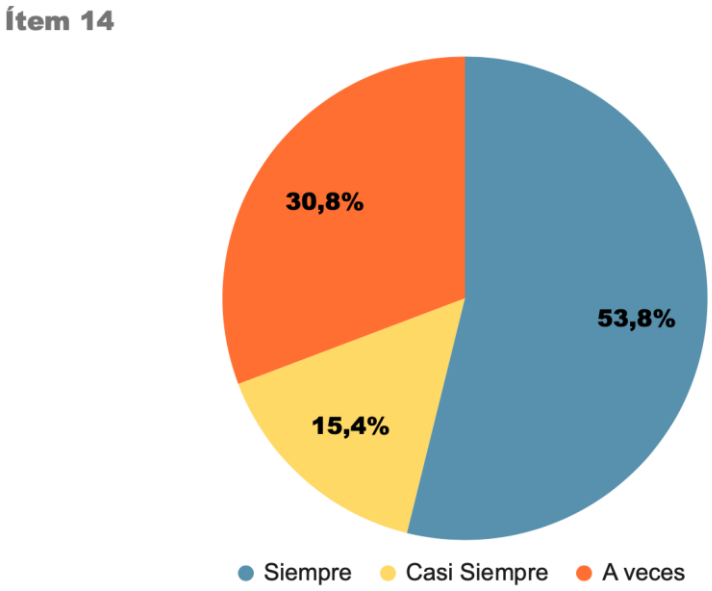
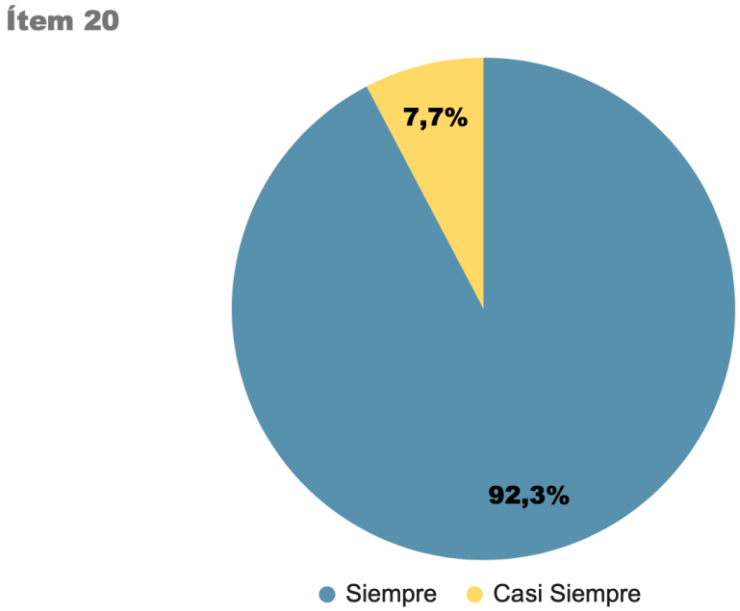


Tabla 17

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 20.

Ítem 20. Respeto los materiales y el espacio					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	12	12	0.92	0.92	92.3%
Casi Siempre	1	13	0.08	1.00	7.7%
A veces	0	13	0.00	1.00	0.0%
Casi Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 17. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas graves. Ítem 20: Respeto los materiales y el espacio.*



Los datos en esta dimensión presentan un contraste marcado. Por un lado, el respeto por la propiedad (ítem 20) es la conducta positiva más fuertemente reportada en todo el cuestionario, con un 100% de los estudiantes afirmando respetar los materiales "Siempre" o "Casi Siempre". Sin embargo, los ítems relacionados con la agresión verbal y social son alarmantes. En el ítem 14, un 69.2% de los estudiantes admite hacer bromas que incomodan a otros "Siempre" o "Casi Siempre". Además, el ítem 13 ("Intento resolver conflictos sin gritar") revela una polarización: mientras un 38.5% lo intenta, un 38.5% reporta hacerlo "Casi Nunca" o "Nunca", lo que evidencia una falta de habilidades para la resolución pacífica de conflictos en una parte importante del grupo.

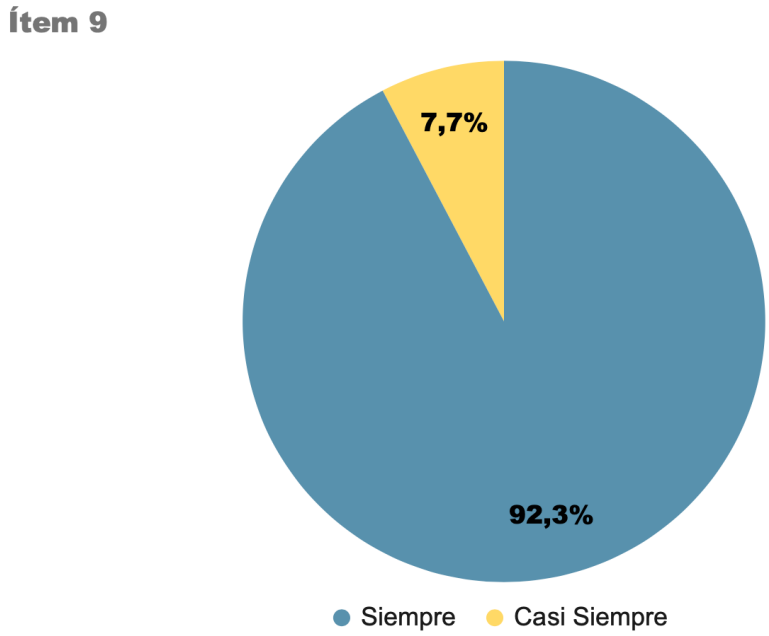
4.2.5. Dimensión de Conductas Motrices

Tabla 18

*Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas motrices***.** *Ítem 9.*

Ítem 9. Me levanto de mi lugar sin motivo					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	7	7	0.54	0.54	53.8%
Casi Siempre	4	11	0.31	0.85	30.8%
A veces	2	13	0.15	1.00	15.4%
Casi Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Nunca	0	13	0.00	1.00	0.0%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 18. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas motrices. Ítem 9: Me levanto de mi lugar sin motivo.*



La conducta motriz disruptiva es una de las más prevalentes según la autopercepción de los estudiantes. Un 84.6% (sumando "Siempre" y "Casi Siempre") reconoce levantarse de su lugar sin un motivo importante. Este dato sugiere una alta inquietud motora en el aula, lo que inevitablemente interrumpe el flujo de la clase y puede ser un indicador de dificultades de autorregulación o de falta de engagement con las actividades propuestas.

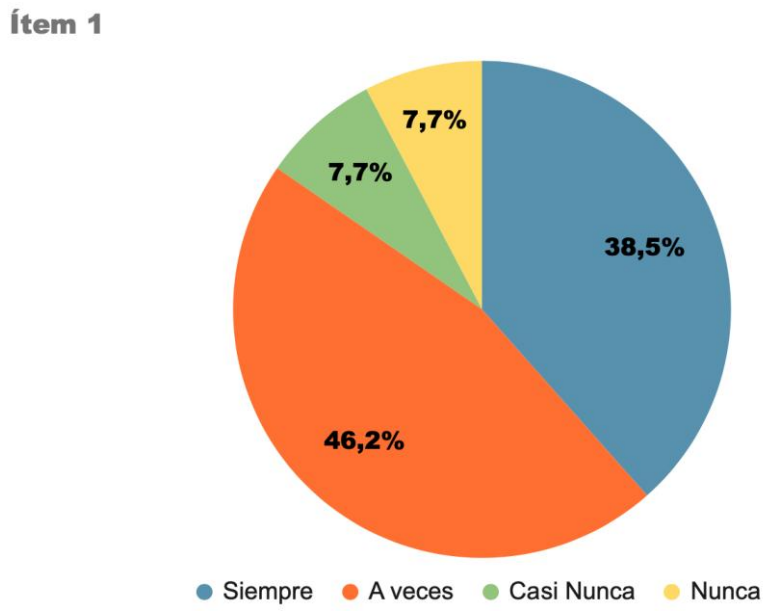
4.2.6. Dimensión de Conductas Ruidosas

Tabla 19

*Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas ruidosas***.** *Ítem 1.*

Ítem 1. Me resulta fácil concentrarme con ruido					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	5	5	0.39	0.39	38.5%
Casi Siempre	0	5	0.00	0.39	0.0%
A veces	6	11	0.46	0.85	46.2%
Casi Nunca	1	12	0.08	0.93	7.7%
Nunca	1	13	0.07	1.00	7.7%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 19. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas ruidosas. Ítem 1: Me resulta fácil concentrarme con ruido*



El ítem 1, aunque redactado sobre la capacidad de concentración, revela que el ruido es un factor presente, pues un 46.2% de los estudiantes indica que "A veces" le resulta fácil concentrarse, sugiriendo que el resto del tiempo no lo es.

4.2.7. Dimensión de Conductas Verbales

Tabla 20

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de de conductas verbales. Ítem 5.

Ítem 5. Me cuesta esperar mi turno para hablar					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	5	5	0.39	0.39	38.5%
Casi Siempre	3	8	0.23	0.62	23.1%
A veces	2	10	0.15	0.77	15.4%
Casi Nunca	1	11	0.08	0.85	7.7%
Nunca	2	13	0.15	1.00	15.4%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 20. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas verbales. Ítem 5: Me cuesta esperar mi turno para hablar.*

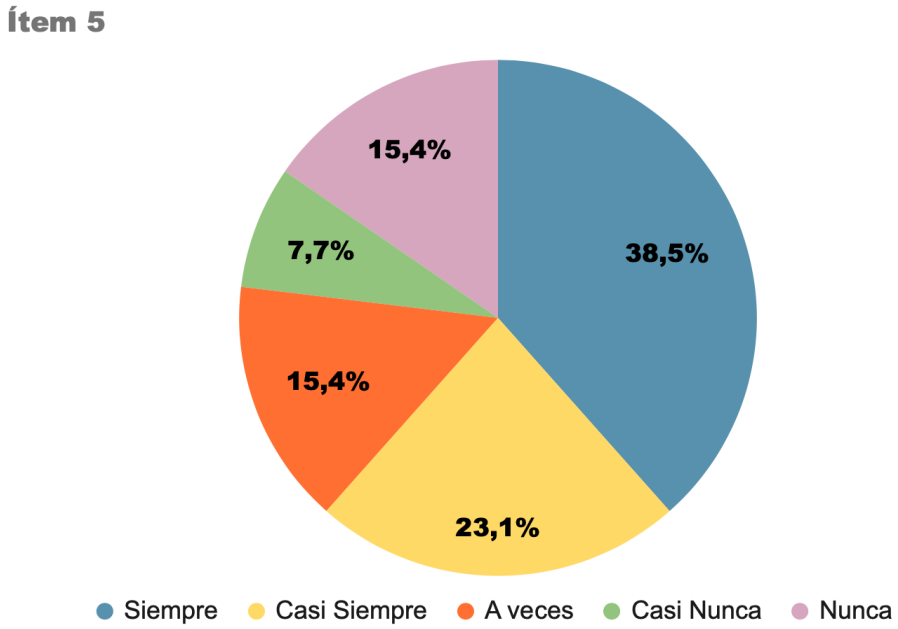
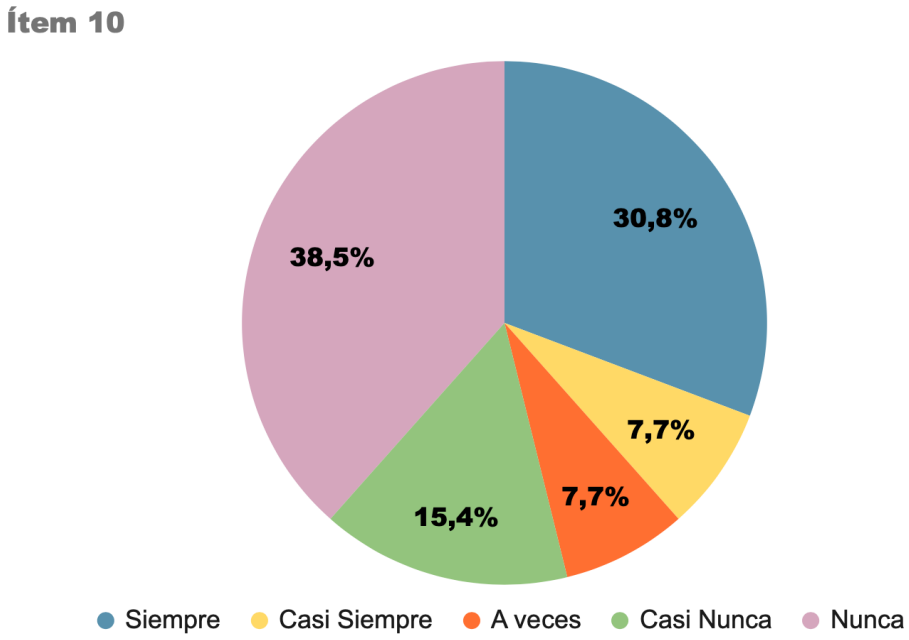


Tabla 21

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de de conductas verbales. Ítem 10.

Ítem 10. Puedo controlar mi risa/comentarios					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	4	4	0.31	0.31	30.8%
Casi Siempre	1	5	0.08	0.39	7.7%
A veces	1	6	0.08	0.47	7.7%
Casi Nunca	2	8	0.15	0.62	15.4%
Nunca	5	13	0.38	1.00	38.5%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 21. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas verbales. Ítem 10: Puedo controlar mi risa/comentarios.*



Esta dimensión señala claras dificultades de impulsividad verbal. En el ítem 5, un 61.6% de los estudiantes admite que le cuesta esperar su turno para hablar "Siempre" o "Casi Siempre". De forma aún más marcada, el ítem 10 muestra que un 38.5% "Nunca" puede controlar su risa o comentarios inapropiados, y un 15.4% "Casi Nunca" lo logra. Esto indica que más de la mitad del grupo (53.9%) tiene serias dificultades para regular sus expresiones verbales en el contexto del aula.

4.2.8. Dimensión de Conductas Agresivas

Tabla 22

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 3.

Ítem 3. Puedo mantener la calma ante la frustración					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	2	2	0.15	0.15	15.4%
Casi Siempre	2	4	0.15	0.30	15.4%
A veces	5	9	0.39	0.69	38.5%
Casi Nunca	2	11	0.15	0.84	15.4%
Nunca	2	13	0.16	1.00	15.4%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 22. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 3: Puedo mantenerme en calma ante la frustración*

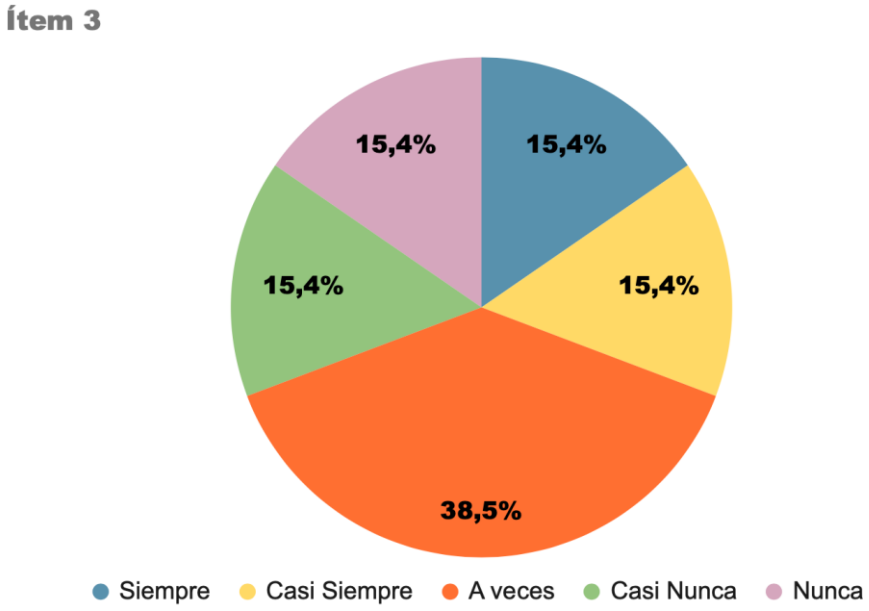


Tabla 23

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 8.

Ítem 8. Pido ayuda en lugar de enojarme					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	1	1	0.08	0.08	8.0%
Casi Siempre	3	4	0.23	0.31	23.1%
A veces	3	7	0.23	0.54	23.1%
Casi Nunca	1	8	0.08	0.62	7.7%
Nunca	5	13	0.38	1.00	38.5%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 23. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 8: Pido ayuda en lugar de enojarme.*

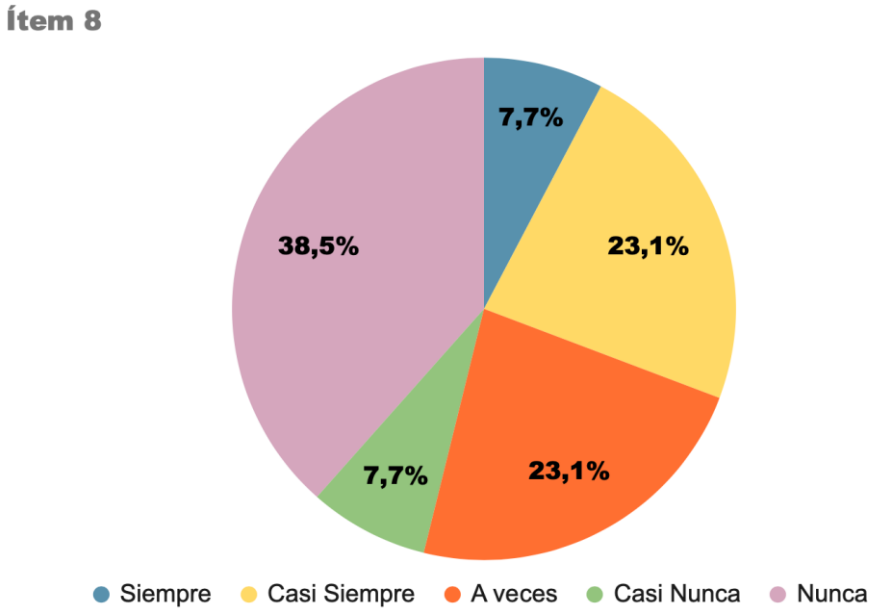


Tabla 24

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 17.

Ítem 17. Reacciono con enojo cuando me corrigen					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	6	6	0.46	0.46	46.2%
Casi Siempre	2	8	0.15	0.61	15.4%
A veces	3	11	0.23	0.84	23.1%
Casi Nunca	0	11	0.00	0.84	0.0%
Nunca	2	13	0.16	1.00	15.4%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 24. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 17: Reacciono con enojo cuando me corrigen.*

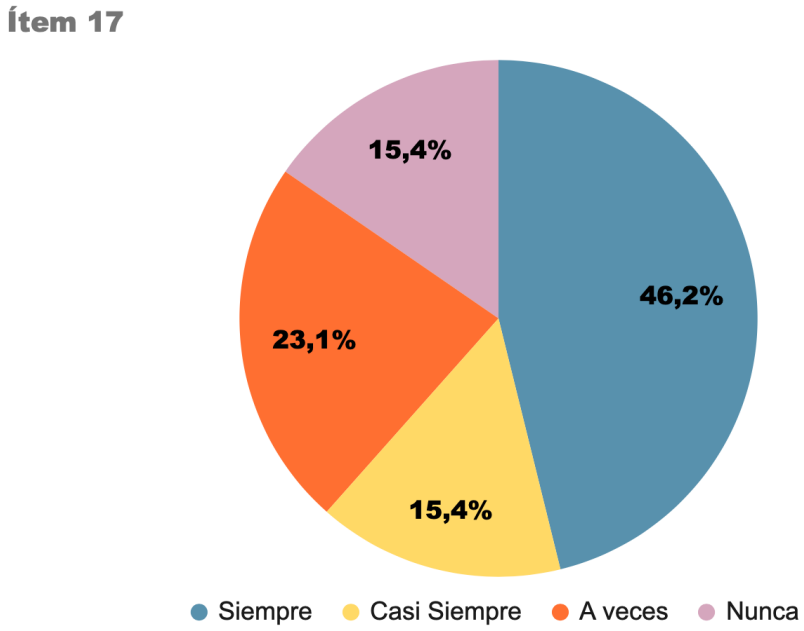
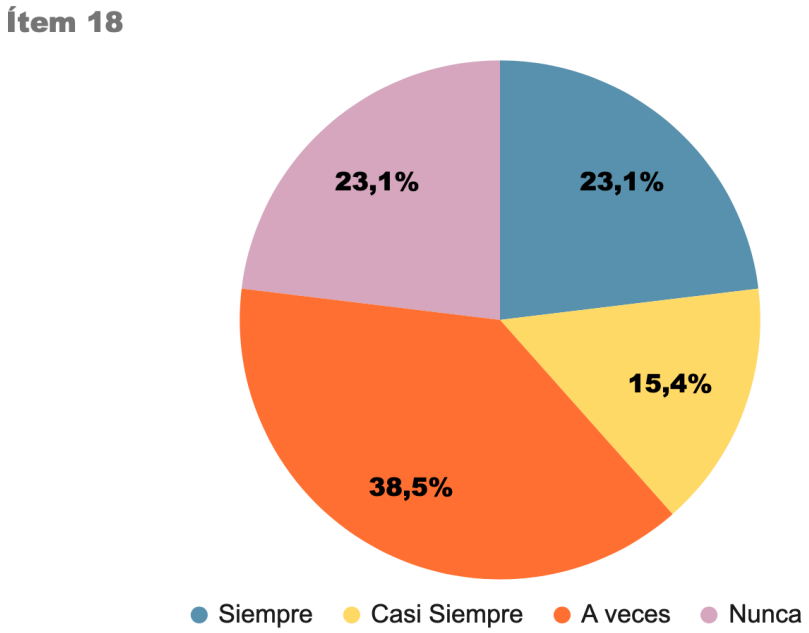


Tabla 25

Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 18.

Ítem 18. Me resulta fácil controlar mis impulsos					
Valor	**Frecuencia Absoluta**	**Frecuencia Acumulada**	**Frecuencia Relativa**	**Frecuencia Relativa Acumulada**	**Porcentual**
Siempre	3	3	0.23	0.23	23.1%
Casi Siempre	2	5	0.15	0.38	15.4%
A veces	5	10	0.39	0.77	38.5%
Casi Nunca	0	10	0.00	0.77	0.0%
Nunca	3	13	0.23	1.00	23.1%
Total	13		1.00		**100.00%**

Figura 25. *Variable Conductas disruptivas. Dimensión de conductas agresivas. Ítem 18: Me resulta fácil controlar mis impulsos.*



Esta dimensión revela una problemática central en la autorregulación emocional del grupo. El ítem 8 es particularmente revelador: un 38.5% de los estudiantes (5 de 13) afirma que "Nunca" pide ayuda en lugar de enojarse, lo que sugiere una respuesta agresiva como mecanismo primario ante la dificultad. El ítem 17 muestra que un 61.6% reacciona con enojo al ser corregido "Siempre" o "Casi Siempre". Finalmente, la dificultad para mantener la calma (ítem 3) y controlar impulsos (ítem 18) es reconocida por una parte significativa del alumnado, confirmando que las conductas de tipo agresivo, principalmente reactivas, son un foco de atención prioritario en esta muestra.

4.2.9. Estadística descriptiva a nivel general

Tabla 26. *Estadística descriptiva generales del grupo*

Medida	Valor
Número de estudiantes (N)	13
Puntaje total máximo posible	100
Puntaje total mínimo posible	20
Media grupal	68.62
Desviación estándar	12.55
Nivel cualitativo grupal	Medio

Tras procesar las 260 respuestas totales, se obtuvo un puntaje promedio general para el grupo de 68.62 sobre un máximo posible de 100. Este puntaje corresponde a un 68.62% de comportamiento adaptativo general, lo que sitúa al grupo en el nivel "Medio" según la escala de interpretación cualitativa (rango 60-79).

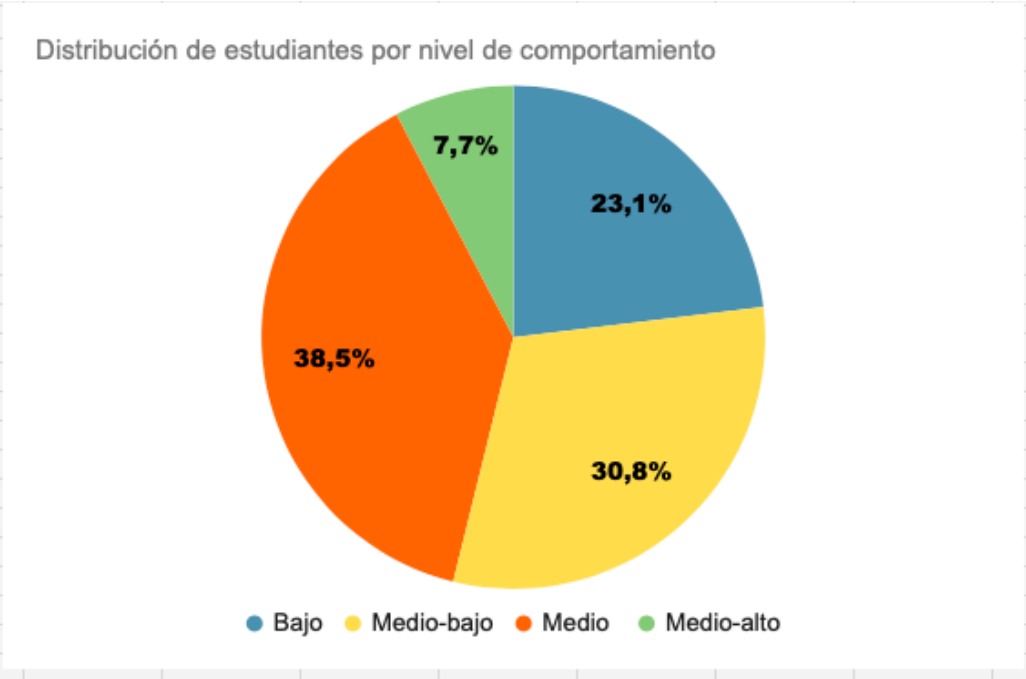
Una media de 68.62 sugiere que, en conjunto, los estudiantes perciben que su comportamiento es mayoritariamente adecuado, aunque con áreas claras que requieren mejora. La desviación estándar de 12.55 indica una variabilidad considerable en las respuestas; es decir, existe una dispersión significativa entre los estudiantes con comportamientos más adaptativos y aquellos que reportan mayores dificultades. Esto sugiere que no hay un patrón homogéneo en el aula, sino más bien subgrupos de estudiantes con diferentes niveles de autorregulación y adaptación a las normas escolares.

Tabla 27

Frecuencia y porcentaje de estudiantes por nivel de comportamiento

Nivel	Rango de puntaje	Frecuencia	FAA	FR	FRA	Porcentaje
Bajo	20-39	3	3	0.23	0.23	23.1%
Medio-bajo	40-59	4	7	0.31	0.54	30.8%
Medio	60-79	5	12	0.38	0.92	38.5%
Medio-alto	80-89	1	13	0.08	1.00	7.7%
Alto	90-100	0	0	0.00	1.00	0.0%
Total		13		1.00		100%

Figura 26. *Distribución de estudiantes por nivel de comportamiento.*



Para comprender mejor la variabilidad dentro del grupo, se clasificó a cada estudiante según su puntaje total individual. La distribución revela una concentración en los niveles medios y bajos, sin ningún estudiante en el nivel más alto de comportamiento.

El análisis de la distribución muestra que más de la mitad del grupo (53.9%, sumando los niveles "Bajo" y "Medio-bajo") reporta dificultades significativas en su comportamiento. Específicamente, un 23.1% (3 estudiantes) se ubica en el nivel "Bajo", lo que sugiere la presencia de conductas disruptivas frecuentes y una pobre autorregulación. Un 30.8% (4 estudiantes) se encuentra en el nivel "Medio-bajo", indicando conductas inestables que requieren seguimiento. Por otro lado, el 38.5% (5 estudiantes) se clasifica en un nivel "Medio", representando el núcleo del grupo cuyo comportamiento es generalmente adecuado. Finalmente, solo un estudiante (7.7%)

alcanzó el nivel "Medio-alto", demostrando un buen manejo conductual, mientras que ningún estudiante se ubicó en el nivel "Alto". Estos resultados evidencian que, aunque el promedio grupal es moderado, existe una minoría significativa de estudiantes con problemas conductuales marcados.

4.3. Propuesta: Guía teórico-práctica para el abordaje de situaciones de aula y la mejora del clima escolar

4.3.1. Objetivo general:

Capacitar al personal docente en el uso de estrategias teórico-prácticas, basadas en el enfoque cognitivo-conductual, para identificar, comprender y abordar las conductas disruptivas en estudiantes de quinto grado, vinculándolas con los estilos de crianza predominantes y mejorando así el clima del aula.

4.3.2. Objetivos específicos:

- Psico educar a los docentes sobre los cuatro estilos de crianza (autoritario, permisivo, autoritativo y negligente) y su influencia directa en el desarrollo de conductas disruptivas específicas en el contexto escolar.
- Facilitar herramientas prácticas de modificación de conducta (reforzamiento, economía de fichas, tiempo fuera) para el manejo efectivo e inmediato de situaciones disruptivas en el aula.
- Desarrollar habilidades docentes para la reestructuración cognitiva, permitiéndoles identificar y desafiar pensamientos automáticos negativos sobre los estudiantes y sus conductas, fomentando una perspectiva más empática y estratégica.

- Promover estrategias de comunicación asertiva y colaborativa entre docentes y padres de familia, orientadas a unificar criterios de manejo conductual entre el hogar y la escuela.

4.3.3. Estructura y Fases de la Propuesta

Se propone un programa de capacitación en formato de talleres, seguido de sesiones de acompañamiento, para asegurar la correcta implementación y adaptación de las estrategias.

Indicaciones Generales:

Duración: 4 talleres de 90 minutos cada uno (uno por semana) y 2 sesiones de seguimiento quincenales.

Participantes: Personal docente de quinto grado, psicólogo/a escolar, orientador.

Responsables o Facilitadores: Psicólogo/a de la institución.

Materiales: Proyector, pizarra, marcadores, manual impreso de la guía para cada docente, tarjetas con casos prácticos, hojas de registro conductual (ABC), material para juego de roles.

Tabla 28

Metodología de la propuesta, Fase 1.

Fase 1: Psicoeducación y diagnóstico		
Acción	**Tiempo estimado**	**Responsables**
Taller 1: Estilos de crianza y su impacto en el aula **Actividades:** **1. Introducción:** Presentación de los objetivos del programa. Actividad rompehielos. **2. Exposición teórica:** Explicación con ejemplos sobre los estilos de crianza y las conductas típicas que generan en los niños. **3. Análisis de casos:** En pequeños grupos, los docentes analizan viñetas de estudiantes ficticios e intentan identificar el posible estilo de crianza y cómo se manifiesta en el aula.	90 minutos	Psicólogo/a de la institución
Taller 2: Principios de modificación de conducta **Actividades:**	90 minutos	Psicólogo/a de la institución

Fase 1: Psicoeducación y diagnóstico		
1. Modelo ABC: Explicación del modelo **A**ntecedente-**C**onducta-**C**onsecuencia para analizar funcionalmente los comportamientos disruptivos. **2. Técnicas de reforzamiento:** Estrategias para aumentar conductas deseadas (reforzamiento positivo, economía de fichas, elogio específico). **3. Técnicas para reducir conductas:** Estrategias para disminuir conductas disruptivas. Se discute su aplicación ética y apropiada. **4. Práctica:** Los docentes diseñan un plan simple de economía de fichas para una conducta objetivo.		

Tabla 29

Metodología de la propuesta. Fase 2.

Fase 2: Aplicación práctica y cognitiva		
Acción	**Tiempo estimado**	**Responsables**
Taller 3: Reestructuración Cognitiva para docentes **Actividades:** **Identificación de pensamientos automáticos:** Se trabaja con los docentes para que identifiquen sus propios pensamientos automáticos ante conductas desafiantes. **Debate Socrático y reestructuración:** Se enseñan técnicas para cuestionar estos pensamientos y reemplazarlos por alternativas más funcionales y empáticas **Juego de roles:** Simulación de situaciones de aula donde el docente practica mantener la calma y aplicar una perspectiva reestructurada antes de actuar.	90 minutos	Psicólogo/a de la institución

Fase 2: Aplicación práctica y cognitiva		
Taller 4: Construyendo puentes entre la escuela y la familia **Actividades:** **1. Comunicación asertiva:** Técnicas para comunicar preocupaciones a los padres sin culpar, enfocándose en la conducta observable y la colaboración. **2. Guión para reuniones:** Se elabora un guión modelo para reuniones con padres, centrado en describir la situación (modelo ABC), compartir estrategias que se usan en el aula y proponer acciones conjuntas. **3. Plan de acción y cierre:** Los docentes crean un plan de acción individual para aplicar lo aprendido y se establecen fechas para las sesiones de seguimiento.	90 minutos	Psicólogo/a de la institución

Tabla 30

Metodología de la propuesta, Fase 3.

Fase 3: Seguimiento y ajuste (sesiones de acompañamiento a los docentes		
Acción	**Tiempo estimado**	**Responsables**
Sesiones de seguimiento quincenales **Actividades:** **Revisión de casos reales:** Los docentes comparten sus experiencias aplicando las técnicas. **Resolución de problemas en grupo:** Se analizan los casos más difíciles y el grupo, con la guía del facilitador, propone ajustes a las estrategias. **Refuerzo de conceptos:** Se repasan brevemente los conceptos teóricos que sean necesarios según las dificultades presentadas.	90 minutos	Psicólogo/a de la institución

Evaluación:

- Encuesta de satisfacción anónima al final de los cuatro talleres para medir la utilidad percibida por los docentes.

- Evaluación de aprendizaje: pre y post-test sencillo para medir el conocimiento adquirido sobre estilos de crianza y técnicas conductuales.
- Uso de registros de observación en el aula antes de iniciar el programa y al finalizar, para medir el impacto real en el clima escolar.
- Retroalimentación: espacio al inicio de cada sesión para comentarios y ajustes, asegurando que el programa responda a las necesidades del grupo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se presentarán las principales conclusiones que se formularon luego de haber analizado los datos presentados en el capítulo anterior. Asimismo, se brindarán recomendaciones a distintos grupos de interés para esta investigación.

5.1. Conclusiones

A continuación, se presentarán las conclusiones extraídas mediante el análisis de los datos proporcionados por la aplicación de los dos instrumentos (La Escala de Estilos de Crianza de Steinberg y la escala de Evaluación del Comportamiento Escolar), las cuales están segmentadas según los objetivos específicos presentados en el capítulo 1.

5.1.1. Objetivo 1: Identificar los estilos de crianza predominantes en las familias de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián

- En primer lugar, el hallazgo más significativo es la prevalencia del estilo de crianza permisivo, reportado por un 61.54% de la muestra.

- La ausencia total del estilo autoritario (0.0%) y la baja representación de los estilos autoritativo (23.08%) y negligente (15.38%) refuerzan la idea de un patrón de crianza predominantemente flexible y centrado en el afecto más que en la disciplina.
- El análisis de las dimensiones subyacentes revela una disociación entre el afecto y el control. Mientras la dimensión de aceptación (afecto y comunicación) alcanzó un nivel "Muy alto" (media de 3.44) y la autonomía también fue clasificada como "Muy alta" (media de 4.43), la dimensión de control se situó en un nivel "Bajo" (media de 1.83). Esta polarización indica que la familia es un ambiente donde el niño es amado y se le anima a ser independiente, pero no necesariamente se le proveen las herramientas estructurales para la autorregulación en contextos normados, como la escuela.

5.1.2. Objetivo 2: Describir las conductas disruptivas manifestadas por los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián según la percepción estudiantil.

- Las conductas disruptivas más prevalentes y problemáticas son aquellas relacionadas con la falta de autorregulación: la impulsividad motriz, con un 84.6%; la impulsividad verbal: al 53.9% le cuesta controlar risa/comentarios y al 61.6% le cuesta esperar su turno para hablar; y la agresividad reactiva, con un 61.6% que reacciona con enojo al ser corregido.
- El promedio grupal de comportamiento adaptativo se ubica en un nivel "Medio", con una media de 68.62, equivalente al 38.5%.

- Coexisten subgrupos con perfiles conductuales distintos: el 53.9% de la muestra se auto-percibe en los niveles "Bajo" y "Medio-bajo" de comportamiento, lo que indica la presencia de dificultades conductuales significativas y recurrentes en una porción mayoritaria del aula.

5.1.3. Objetivo 3: Analizar la relación entre los estilos de crianza y la presencia de conductas disruptivas en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Central de San Sebastián.

- Se demuestra la existencia de una relación teóricamente coherente entre el estilo de crianza permisivo predominante en el 61.54% de la muestra y el perfil de conductas disruptivas observadas, principalmente las que tienen que ver con falta de autorregulación e impulsividad: impulsividad motriz, con un 84.6%; impulsividad verbal: al 53.9% le cuesta controlar risa/comentarios y al 61.6% le cuesta esperar su turno para hablar; y la agresividad reactiva como resultado de poca autorregulación emocional, con un 61.6% que reacciona con enojo al ser corregido.
- Tal y como indican Cochachin Jara y Peña Coronado (2021) y Merino Soto y Arndt (2004) se ha demostrado que el estilo permisivo ocasiona dificultades con la autorregulación y control de impulsos, así conductas egocéntricas, escasa tolerancia a la frustración y problemas conductuales y académicos.

5.2. Recomendaciones

En esta sección se brindarán recomendaciones a personas e instituciones que son relevantes para esta investigación a partir de los hallazgos obtenidos.

5.2.1. A la Escuela Central de San Sebastián

- Se recomienda la adopción e implementación de la propuesta diseñada en esta tesis, ya que ésta permitirá que el personal docente adquiera conocimientos sobre la influencia de los estilos de crianza en las conductas disruptivas que emergen en el aula y puedan abordarlas de manera efectiva, fomentando un ambiente de aprendizaje más positivo y funcional.
- Es fundamental mejorar y sistematizar los canales de comunicación entre las familias y la institución con el fin de fortalecer el vínculo entre ambas. Se sugiere la creación de programas, tales como talleres, dirigidos por profesionales en psicología para no solo informar sobre el progreso académico y conductual de los estudiantes, sino también educar a los padres y madres sobre estilos de crianza positivos, comunicación asertiva y estrategias de manejo conductual en el hogar.
- Se aconseja desarrollar e institucionalizar un protocolo para la detección temprana de conductas disruptivas y los factores de riesgo asociados.

5.2.2. A la Universidad Central

- Se recomienda revisar y ajustar los cronogramas de entrega y revisión de los trabajos finales de graduación para garantizar que los plazos sean realistas y pedagógicamente adecuados. Establecer tiempos de retroalimentación definidos y suficientes permitirá a los estudiantes procesar las correcciones, profundizar en

sus investigaciones y mejorar la calidad de sus tesis sin la presión de plazos excesivamente ajustados, enriqueciendo su proceso formativo.

- Se sugiere ofrecer talleres prácticos y obligatorios sobre el uso correcto del formato de citación y referenciación APA 7. Es conveniente un dominio de este formato desde etapas tempranas de la carrera, con el fin de producir trabajos académicos de calidad y preparar a los futuros profesionales para la publicación científica.

5.2.3. A futuros investigadores

- Se insta a futuros investigadores a continuar y ampliar esta línea de estudio, es decir, profundizar en el estudio de los estilos de crianza y su impacto en el aula. La búsqueda bibliográfica en las primeras etapas de esta investigación evidenció la escasez de literatura científica en Costa Rica que aborde específicamente la conexión entre estilos de crianza y conductas disruptivas en el contexto escolar. Investigaciones futuras podrían explorar esta relación en diferentes niveles educativos, contextos socioeconómicos o regiones del país, utilizando diseños longitudinales para observar el impacto a largo plazo.
- Se recomienda el desarrollo y validación de instrumentos psicométricos adaptados a la población costarricense para medir tanto los estilos de crianza como las conductas disruptivas. El uso de herramientas contextualizadas culturalmente aumentaría la precisión de los diagnósticos y la eficacia de las intervenciones, superando las limitaciones de depender de instrumentos desarrollados en otros contextos culturales y otras épocas.
- Para los profesionales con énfasis en modificación de conducta, se sugiere diseñar y evaluar la eficacia de diferentes programas de intervención dirigidos a

padres, docentes y niños. Investigar comparativamente la efectividad de enfoques como el entrenamiento en habilidades parentales, la terapia cognitivo-conductual para niños con problemas de conducta y las intervenciones basadas en el mindfulness en el aula podría aportar evidencia valiosa para la práctica profesional en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca Cubillo, J. C., Castro León, M., & Gallo Gallo, M. (2013). *Atención pedagógica a las conductas disruptivas de los niños y niñas de II° de la Escuela Alba Ocampo Alvarado, 2013* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. https://repositorio.una.ac.cr/items/9275d4d8-f346-460c-851d-6c5e0a8d6887

Alvarado Calderón, K. (2010). EMPATÍA Y CLIMA FAMILIAR EN NIÑOS Y NIÑAS COSTARRICENSES DE EDAD ESCOLAR. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas En Educación»*, *12*(3), 1-27. https://www.redalyc.org/pdf/447/44723985002.pdf

Ashiabi, G. S., & O'Neal, K. K. (2015). Child Social Development in Context. *SAGE Open*, *5*(2). https://doi.org/10.1177/2158244015590840

Bados, A., & García Grau, E. (2010). La técnica de la reestructuración cognitiva. *Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona*.

Barkley, R. A. (2013). *Defiant Children: A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training* (3rd ed.). Guilford Press.

Barraca Mairal, J. (s. f.). *Técnicas de modificación de conducta: Una guía para su puesta en práctica* [PDF]. Editorial Síntesis.

Baumrind, D. (1991). The influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal Of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.

Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson.

Bigelow, K. M., & Morris, E. K. (2001). John B. Watson's advice on child rearing: Some historical context. *Behavioral Development*, *10*(1), 26-30. https://doi.org/10.1037/h0100479

Bonachera Rubio, I. (2020). *Análisis e intervención de las conductas disruptivas en Educación Infantil y Primaria* [Tesis de grado en Educación infantil, Universidad de Almería]. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13375/BONACHERA%20RUBIO%2c%20IRENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Capano, A., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, *7*(1), 83-95. http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf

Cerezo, F. (2009). *Conductas agresivas en la edad escolar: Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cochachin Jara, I., & Peña Coronado, D. (2021). *Estilos de crianza en relación con las conductas disruptivas en alumnos de secundaria de Lima Metropolitana, 2019* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Privada del Norte]. https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/27516/Cochachin%20Jara%2c%20Isabel%20Andrea%20-%20Peña%20Coronado%2c%20Delia%20Araceli.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, professional practice and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.

Corsi Slimming, E., Barrera Montes, P., Flores Bustos, C., Perivancich, X., & Guerra Vio, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA*, *12*(1), 67-76. http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n1/v12n1a06.pdf

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Del Cid Felipe, J. A. (2022). Las conductas disruptivas en el rendimiento académico de estudiantes del nivel primario. *Revista Saperes Universitas*, *5*(2), 63-95. https://publishing.fgu-edu.com/ojs/index.php/RSU/article/view/231/378

Delgado Santamaría, C. A., & Campodónico, N. (2024). Incidencia de los estilos de crianza en las conductas disruptivas: una revisión sistemática. *Revista Psicología UNEMI*, *8*(14), 104-115.

Durán Delgado, E. (2012). *Caracterización del estilo de crianza de los niños y las niñas en una Aldea Gubernamental: sistemas de creencias parentales y orientación cultural* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica]. https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/7669ea13-90dd-4764-a7f6-b7469d084790/content

Durán Monge, B., & Martín Ayala, J. L. (2024). Influencia de las competencias parentales en la manifestación de problemas de conducta, en niños de 8 a 11 años, que residen en la provincia de San José, Costa Rica. *MLS-Psychology Research*, *7*(2), 47-63. https://www.mlsjournals.com/Psychology-Research-Journal/article/view/2856/1512

Ebere Adimora, D., Mumudu Adene, F., Eberechukwu Offordile, E., & Chizua Umeano, E. (2017). Impact of parent's child-rearing styles on disruptive behavior disorder of primary school pupils in Nsukka Education Authority. *The Educational Psychologist*, *11*(1), 227-239.

Forero Rocha, C., & Gallego Quintana, E. (2020). *Influencia de los estilos de crianza y el desarrollo de conductas disruptivas de niños y niñas durante la niñez media de instituciones educativas públicas en el municipio de Ibagué* [Trabajo de grado para optar el título de Magíster en educación, Universidad del Tolima]. https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/026ef255-0b5c-45ca-8198-d7f850e40d34/content

Gamboa Esquivel, B., & Horna Buchelli, A. (2022). *Estilos de crianza parental y conductas disruptivas en alumnos de primaria de una institución educativa estatal de Trujillo* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Privada del Norte]. https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/34792/Gamboa%20Esquivel%2c%20Bricza%20Soley%20-%20%20Horna%20Buchelli%2c%20Andrea%20Mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar Revista de Empresa y Gobierno*, *1*(4), 19-31. https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lagos Untiveros, Y., & Torres Calixto, L. (2024). *Estilos de crianza y conductas disruptivas en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Huancayo, 2023* [Tesis de Licenciatura en Psicología]. Universidad Peruana Los Andes.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, *62*(5), 1049-1065. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x

Marchesi, Á., & Hernández-Gil, C. (Eds.). (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades En Psicología*, *34*(129), 71-89. https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6-13.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. En

Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú eBooks. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Merino Soto, C., & Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de Psicología*, *22*(2), 189-214. https://doi.org/10.18800/psico.200402.002

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Neill, D. A., Quezada Abad, C., & Arce Rodríguez, J. (2018). Investigación cuantitativa y cualitativa [PDF]. En *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. Editorial UTMACH.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*(3), 176-186.

Pianta, R. C. (2001). *The Student-Teacher Relationship Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Quintana Pita, E., & Sirlopu Ramirez, H. (2025). *Estilos de crianza y conductas disruptivas en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Particular de Chiclayo* [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Señor de Sipán]. https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/14876/Quintana%20Pita%20Evelyn%20%26%20Sirlopu%20Ramirez%20Henry.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rosabal-Coto, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, *31*(1-2), 65-100.

Rondón García, L. M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares.

Sandí Arias, M. E. (2013). *Análisis de los factores metodológicos de tipo conductual y sociocultural que intervienen en la disciplina que manifiestan los niños de la sección 3-8 de la Escuela Abraham Lincoln en Alajuelita, Circuito 06 San José, año 2011* [Tesis para optar por el grado de Licenciatura del Programa Educación General Básica I y II Ciclos, Universidad Estatal a Distancia]. https://aleph23.uned.ac.cr/media_aleph21/031730DOC1.pdf

Segura Venegas, K. (2021). *Análisis de los patrones de crianza empleados por las familias de estudiantes de primer ciclo de la escuela San Vicente en el cantón de La Unión y el distrito de San Rafael de la provincia de Cartago y sus repercusiones en el sistema educativo. Un estudio de caso desde el enfoque familiar sistémico* [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Libre de Costa Rica]. https://drive.google.com/file/d/1eBpDs7PlSKBLScvlPJAnpIyB47h354MI/view

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, *60*(6), 1424. https://doi.org/10.2307/1130932

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal Of Clinical Child Psychology*, *29*(1), 17-29. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2901_3

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Aprender a Investigar: Módulo 2: La investigación*. ICFES.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

Valdivia Sánchez, C. (2006). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue Du REDIF*, *1*, 15-22. https://0201.nccdn.net/1_2/000/000/0ea/9c1/E--TICA-Y-VALORES.pdf

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (1995). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Brooks/Cole Publishing.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249-294.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573.

APÉNDICES

Apéndice 1: Carta de autorización institucional (para dirección o Junta Administrativa escolar)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA | GOBIERNO DE COSTA RICA

Dirección Regional San José Central
Circuito 01
Escuela Central San Sebastián

03 de noviembre, 2025

DRESJC-SEC01-ECSS-O-630-2025
OFICIO 630-2025

Señores
Universidad Central de Costa Rica
Dirección de Carrera de Psicología
Presente

Reciba un cordial y atento saludo.

Por medio de la presente la suscrita **Master Rocío Céspedes Calderón**, portadora de la cédula número 1-1052-0058, en calidad de Directora de la Escuela Central de San Sebastián, me permito comunicarles que la señora Yarina Carvajal Zamora portadora de la cédula número 109850256, quién se encuentra en el proceso de conclusión del Seminario de Graduación de la carrera de Licenciatura en Psicología con énfasis en Modificación de Conducta, la cual ha sido aceptado para que realice la aplicación del instrumento de investigación, en el Despacho en el cual represento y el tema que desarrollará: Influencia de los estudios de crianza en el desarrollo de conductas disruptivas, referidas a un grupo de estudiantes de quinto grado.

El objetivo principal de este trabajo es realizar un análisis de los resultados en base a un cuestionario aplicado a estudiantes, con el fin de identificar conductas y estilos parentales asociados.

Los objetivos generales:

1- Adquirir información relevante sobre los estilos de crianza y su relación con conductas disruptivas.
2- Analizar los detalles obtenidos en base a los resultados.

Atentamente,

ROCIO CESPEDES CALDERON (FIRMA)
Firmado digitalmente por ROCIO CESPEDES CALDERON (FIRMA)
Fecha: 2025.11.03 11:07:10 -06'00'

MSc. Rocío Céspedes Calderón
Directora
Escuela Central San Sebastián
Cc. Archivo

San José, de la Plaza de Deportes de San Sebastián, 50 metros sur y 100 oeste
Tel: 22260573
esc.centralsansebastian@mep.go.cr

Apéndice 2: Consentimiento informado para padres de familia

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS MENOR DE EDAD EN UNA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA.

Nombre de la persona investigadora: Yarina Carvajal Zamora

I. **Presentación:** Le solicitamos su consentimiento para que, de manera voluntaria su hijo o hija participe respondiendo un cuestionario que permita conocer opiniones sobre conductas disruptivas en el espacio escolar como parte el proyecto de tesis de la estudiante Yarina Carvajal Zamora, de la carrera de psicología de la UC. El mismo dirigido por el M.Ed José Roberto Torres Salazar.

II. **Metodología:** Se realizará un cuestionario en la cual su hijo o hija responderá diversos tipos de ítems (preguntas). Solo tomará unos minutos.

III. **Riesgos:** La participación en el cuestionario no ocasionará riesgo para la salud e integridad física de su hijo o hija.

IV. **Beneficios:** El resultado de esta investigación permitirá a los y las docentes tener más insumos para poder guiar mejor a su hijo o hija en el proceso educativo.

V. **Voluntariedad:** La participación en el cuestionario es voluntaria.

VI. **Confidencialidad:** Se garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información, no haciendo referencia del nombre de las personas participantes. De ninguna manera el nombre de su hijo o hija, ni sus apellidos aparecerán en un documento final.

VII. **Información:** Si requiere de más información, puede contactarlo al correo electrónico yarinacz@hotmail.com o bien con el tutor al correo electrónico jtorres@edu.uc.ac.cr

VIII. **Consentimiento:** He leído toda la información consignada en este documento y doy mi consentimiento para que mi hijo/hija participe del cuestionario.

Nombre de la persona menor de edad:

_____

_____

Nombre completo, firma y cédula del representante legal

Lugar y fecha

_____

_____

Yarina Carvaja Zamora
Investigadora

V°B°. Jose Roberto Torres Salazar
Tutor de TFG

Universidad Central de Costa Rica

Apéndice 3: Instrumento. Escala de Estilos de Crianza de Steinberg

COD: ESC _____

Fecha: _____

Edad: _____

Género:

Masculino _____

Femenino _____

Sus Padres/Tutores/Apoderados

Por favor, responda a TODAS las siguientes preguntas sobre los padres (o apoderados) con los que usted vive. Si pasa más tiempo en una casa que en otra, responda las preguntas sobre las personas que mejor le conocen. Es importante que sea sincero.

Si está **MUY DE ACUERDO** haga una X dentro del espacio de la columna **(MA)**
Si está **ALGO DE ACUERDO** haga una X dentro del espacio de la columna **(AA)**
Si está **ALGO EN DESACUERDO** haga una X dentro del espacio de la columna **(AD)**
Si está **MUY EN DESACUERDO** haga una X dentro del espacio de la columna **(MD)**

Indicación	**MA (Muy de acuerdo)**	**AA (Algo de acuerdo)**	**AD (Algo en desacuerdo)**	**MD (Muy en desacuerdo)**
1. Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema.				
2. Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos.				
3. Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las cosas que yo haga.				
4. Mis padres dicen que uno debería no seguir discutiendo y ceder, en vez de hacer que la gente se moleste con uno.				
5. Mis padres me animan para que piense por mí mismo.				
6. Cuando saco una baja nota en la escuela, mis padres me hacen la vida 'difícil'.				
7. Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo.				

8. Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas.				
Indicación	**MA (Muy deacuerdo)**	**AA (Algo de acuerdo)**	**AD (Algo en desacuerdo)**	**MD (Muy en desacuerdo)**
9. Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué.				
10. Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como 'Lo comprenderás mejor cuando seas mayor'.				
11. Cuando saco una baja nota en la escuela, mis padres me animan a tratar de esforzarme.				
12. Mis padres me dejan hacer mis propios planes y decisiones para las cosas que quiero hacer.				
13. Mis padres conocen quiénes son mis amigos.				
14. Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si yo hago algo que no les gusta.				
15. Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo.				
16. Cuando saco una baja nota en la escuela, mis padres me hacen sentir culpable.				
17. En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasarla bien juntos.				
18. Mis padres no me dejan hacer algo o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta.				

19. En una semana normal, ¿hasta qué hora puede quedarse fuera de la casa de LUNES A JUEVES?

No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 o más tarde

20. En una semana normal, ¿hasta qué hora puede quedarse fuera de la casa en un VIERNES O SÁBADO POR LA NOCHE?

No estoy permitido	Antes de las 8:00	8:00 a 8:59	9:00 a 9:59	10:00 a 10:59	11:00 o más tarde / Como yo decida

21. ¿Qué tanto sus padres TRATAN de saber...

Solicitud	No tratan	Tratan un poco	Tratan mucho
a. Dónde va en la noche			
b. Lo que hace con su tiempo libre			
c. Dónde se encuentra mayormente en las tardes después de la escuela			

22. ¿Qué tanto sus padres REALMENTE saben...

Solicitud	No saben	Saben un poco	Saben mucho
a. Dónde va en la noche			
b. Lo que hace con su tiempo libre			
c. Dónde se encuentra mayormente en las tardes después de la escuela			

Referencia: Merino Soto, C., & Amdt, S. (s.f.). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg. Dialnet,2004

Apéndice 4: Instrumento. Escala de de Evaluación del Comportamiento Escolar

COD: ESC_____

Fecha: _____

Edad: _____

Género:

Masculino _____

Femenino _____

Instrucciones: ¡Hola! Nos interesa conocer cómo se siente en la escuela. Por favor, lea cada frase y marque con una "X" la carita que mejor represente con qué frecuencia le pasa eso. No hay respuestas buenas o malas; lo importante es su experiencia personal.

Piense en cómo se ha sentido en las últimas semanas y elija una de las siguientes opciones para cada frase:

Nunca 😞	Casi nunca 😕	A veces 😐	Casi siempre 🙂	Siempre 😄

Nunca= 1 Casi nunca= 2 A veces=3 Casi siempre=4 Siempre=5

#	Frase	Nunca 😞	Casi nunca 😕	A veces 😐	Casi siempre 🙂	Siempre 😄
1	Me resulta fácil concentrarme cuando hay ruido o distracciones en el aula.					
2	Escucho con atención cuando alguien está hablando.					
3	Puedo mantener la calma cuando algo no me sale como esperaba.					
4	Sigo las instrucciones de mis profesores sin que me las tengan que repetir varias veces.					
5	Me cuesta esperar mi turno para hablar o participar.					
6	Trato a mis compañeros con respeto, incluso cuando no estoy de acuerdo.					

#	Frase	Nunca 😞	Casi nunca 😟	A veces 😐	Casi siempre 🙂	Siempre 😄
7	Me distraigo o interrumpo fácilmente durante las clases.					
8	Pido ayuda en lugar de enojarme cuando tengo dificultades.					
9	Me levanto de mi lugar o camino por el aula sin motivo o sin razón importante.					
10	Puedo controlar mi risa o mis comentarios cuando no son apropiados.					
11	Cumplo con las reglas del aula incluso cuando el profesor no está mirando.					
12	Me cuesta aceptar las consecuencias cuando hago algo incorrecto.					
13	Intento resolver los conflictos sin gritar ni enojarme.					
14	A veces hago bromas que pueden incomodar a otros.					
15	Me concentro en mis tareas sin distraer a los demás.					
16	Escucho los límites que me ponen mis profesores.					
17	Reacciono con enojo cuando me corrigen o me llaman la atención.					
18	Me resulta fácil controlar mis impulsos durante las clases.					
19	Muestro empatía cuando alguien está molesto o triste.					
20	Respeto los materiales y el espacio del aula.					