



Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado Doctorado en Ciencias Sociales

Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y el comportamiento prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa

Tesis presentada por:

Amesquita Vera de Cuba, Johanna Paola

ORCID: 0000-0001-8587-3393

Para optar el Grado Académico de Doctora en Ciencias Sociales

Asesor (a):

Dra. Bedregal Alpaca, Norka Norali

ORCID: 0000-0002-2046-6364

Arequipa - Perú

2026

DICTAMEN

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ESCUELA DE POSTGRADO

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 30 de Noviembre del 2025

Dictamen: 009290-C-EPG-2025

Visto el borrador del expediente 009290, presentado por:

2022002622 - AMESQUITA VERA DE CUBA JOHANNA PAOLA

Titulado:

**ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE CRIANZA, PRÁCTICAS DOCENTES, HABILIDADES EMOCIONALES
Y EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PRIVADAS DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

**29396792 - JIMENEZ HUAMAN JUAN CARLOS
DICTAMINADOR**



**29528868 - ANDIA GONZALES BRIZAIDA GUADALUPE
DICTAMINADOR**



**29590561 - GUTIERREZ AGUILAR ANANI MERCEDES
DICTAMINADOR**



**29576665 - RIVAS VARGAS URSULA IRENE
DICTAMINADOR**



**29293393 - MONTES URDAY ALIPIO
DICTAMINADOR**



Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y el comportamiento prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%

INDICE DE SIMILITUD

6%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repository.pedagogica.edu.co

Fuente de Internet

2%

2

www.scielo.org.pe

Fuente de Internet

1%

3

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

5

myslide.es

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

Dedicatoria

A Gustavo,
gracias por apoyarme y retarme siempre a ser mejor.

A Christian y Ángel,
mi inspiración cotidiana y la razón más profunda para
nunca desistir. Ustedes son el sueño que se renueva y mi
mayor logro.



Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Norka Bedregal Alpaca, por haber otorgado generosamente, y sin recelo, sus vastos conocimientos y orientaciones expertas, lo que contribuyó significativamente al desarrollo del presente estudio.

Al Dr. Osbaldo Turpo Gebera, quien me permitió abordar esta investigación desde un enfoque innovador, fomentando una reflexión profunda y un análisis diferenciado de la problemática.

A las comunidades educativas, participantes en este estudio, por su colaboración invaluable al permitir el acceso a la información para el proceso de investigación, haciendo posible el contacto directo con la realidad educativa que aquí se analiza.

A los docentes, quienes reciben con paciencia mis exigencias, aceptan los retos que les planteo y siempre entregan mucho más de lo esperado. Valoro su compromiso, su voluntad constante de aprender y su esfuerzo denodado por el bienestar de nuestros estudiantes, que inspiran y motivan mi trabajo.

Epígrafe

“Las personas aprenden no solo por experiencia directa, sino también observando las acciones de los demás y las consecuencias de esas acciones.”

Albert Bandura, Teoría del Aprendizaje Social



RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar la causalidad entre los estilos de crianza, las prácticas docentes, las habilidades emocionales y el comportamiento prosocial en adolescentes de instituciones educativas privadas de Arequipa, Perú, durante el año escolar 2025. Los estilos de crianza se conciben como los patrones de actitudes y comportamientos que los padres manifiestan hacia sus hijos; las prácticas docentes se entienden como el conjunto de estrategias y métodos pedagógicos empleados en el aula; las habilidades emocionales corresponden a la capacidad de percibir, comprender, regular y utilizar las emociones propias y ajenas; y el comportamiento prosocial se refiere a aquellas acciones voluntarias orientadas a beneficiar a otras personas o a la sociedad en general.

La muestra se conformó con 448 adolescentes de entre 12 y 17 años, pertenecientes a tres instituciones educativas privadas de la ciudad, en el marco del año escolar 2025. Para la recolección de datos se construyó y validó un instrumento, cuya validez de contenido se determinó mediante el método Delphi, alcanzando un consenso robusto entre expertos y una elevada validez global (V de Aiken=0.93). En cuanto a la confiabilidad, se obtuvieron coeficientes adecuados en las distintas dimensiones: Comportamiento normativo ($\alpha=0.747$), Conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje ($\alpha=0.887$) y Comportamiento afectivo ($\alpha=0.924$) y un coeficiente muy alto en el cuestionario general ($\alpha=0.947$). El análisis de las relaciones entre las variables se realizó a través de modelos de ecuaciones estructurales (SEM). El modelo propuesto presentó un buen ajuste y explicó el 63.00% de la varianza del comportamiento prosocial.

Los resultados evidenciaron que los estilos de crianza y las habilidades emocionales ejercen una influencia directa y significativa sobre el comportamiento prosocial, mientras que las prácticas docentes no mostraron un efecto estadísticamente relevante. Asimismo, se confirmó el papel mediador de las habilidades emocionales en la relación entre los estilos de crianza y el comportamiento prosocial, así como en la relación entre las prácticas docentes y dicha conducta.

Palabras Clave: comportamiento prosocial, habilidades emocionales, prácticas educativas.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the causal relationships among parenting styles, teaching practices, emotional skills, and prosocial behavior in adolescents from private educational institutions in Arequipa, Peru, during the 2025 school year. Parenting styles are defined as the patterns of attitudes and behaviors that parents exhibit toward their children. Teaching practices are understood as the set of pedagogical strategies and methods used in the classroom. Emotional skills correspond to the ability to perceive, understand, regulate, and use one's own and others' emotions. Prosocial behavior refers to voluntary actions aimed at benefiting other people or society in general.

The sample consisted of 448 adolescents between the ages of 12 and 17, from three private institutions in the city, within the 2025 school year. To collect data, an instrument was constructed and validated. Its content validity was determined using the Delphi method, which achieved robust expert consensus and high overall validity (V of Aiken=0.93). Regarding reliability, adequate coefficients were obtained for the different dimensions: Normative behavior ($\alpha=0.747$), Management of teaching-learning processes ($\alpha=0.887$), and Affective behavior ($\alpha=0.924$), and a very high coefficient for the general questionnaire ($\alpha=0.947$). The relationships among the variables were analyzed using structural equation modeling (SEM). The proposed model showed a good fit and explained 63.00% of the variance in prosocial behavior.

The results showed that parenting styles and emotional skills have a direct and significant influence on prosocial behavior, while teaching practices did not show a statistically relevant effect. Likewise, the mediating role of emotional skills was confirmed in the relationship between parenting styles and prosocial behavior, as well as in the relationship between teaching practices and said behavior.

Keywords: prosocial behavior, emotional skills, educational practices.

ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
EPÍGRAFE	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
HIPÓTESIS	4
OBJETIVOS	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	6
1.1 Fundamentos Epistemológicos	7
1.1.1 Enfoque evolucionista	7
1.1.2 Enfoque cognitivo-evolutivo de corte moral	7
1.1.3 Enfoque del aprendizaje social	8
1.1.4 Modelos diversos	10
1.1.5 El comportamiento prosocial en Latinoamérica y el Perú	11
1.2 Antecedentes de la investigación	12
1.3 Bases Teóricas	17
1.3.1 Estilos de crianza	17
1.3.2 Prácticas docentes	23
1.3.3 Habilidades emocionales	26
1.3.4 Comportamiento prosocial	28
1.3.5 Razonamiento moral prosocial	31
1.3.6 El adolescente peruano	33
CAPITULO II. METODOLOGÍA	35
2.1 Método, enfoque, nivel y diseño de investigación	36
2.1.1 Método de investigación	34
2.1.2 Enfoque	34
2.1.3 Nivel de investigación	34
2.1.4 Diseño de investigación	35

2.2 Operacionalización de variables	38
2.3 Población	39
2.3.1 Definición	37
2.3.2 Censo	37
2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de información	40
2.4.1 Instrumentos	40
2.5 Estrategia de Recolección de Datos	48
 CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	 51
3.1 Normalidad	51
3.2 Fiabilidad de los instrumentos	51
3.3 Descripción del comportamiento de las variables	53
3.3.1 Estilos de crianza	50
3.3.2 Prácticas docentes	53
3.3.3 Habilidades emocionales	55
3.3.4 Comportamiento prosocial	58
3.4 Prueba de hipótesis con ecuaciones estructurales	64
3.4.1 Proceso de modelamiento	61
3.4.2 Optimización del modelo SEM	61
3.4.3 Prueba de hipótesis	70
 CONCLUSIONES	 83
RECOMENDACIONES	85
PROPUESTA	86
REFERENCIAS	91
ANEXOS	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	38
Tabla 2. Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria (primera propuesta)	44
Tabla 3. Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria (segunda propuesta)	45
Tabla 4. Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria (PDNES-E)	47
Tabla 5. Distribución de la muestra para la prueba piloto	48
Tabla 6. Prueba de normalidad (n=448)	51
Tabla 7. Fiabilidad para los instrumentos y sus dimensiones (n=448)	52
Tabla 8. Varianza media extraída y confiabilidad del constructo	67
Tabla 9. Validez discriminante de los constructos	68
Tabla 10. Análisis de hipótesis planteadas	70
Tabla 11. Descripción de proyectos	88
Tabla 12. Nivel de competencias emocionales y comportamiento prosocial	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de investigación	37
Figura 2. Estilos de crianza desde la percepción de los adolescentes (n=448)	54
Figura 3. Compromiso parental, autonomía psicológica y control parental (n=448)	54
Figura 4. Evaluación de las prácticas docentes (n=448)	56
Figura 5. Comportamiento normativo, comportamiento afectivo y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (n=448)	57
Figura 6. Atención emocional de los adolescentes (n=448)	59
Figura 7. Claridad emocional de los adolescentes (n=448)	59
Figura 8. Reparación emocional de los adolescentes (n=448)	60
Figura 9. Comportamiento prosocial de los adolescentes (n=448)	61
Figura 10. Dimensión confortar y ayudar del comportamiento prosocial (n=448)	62
Figura 11. Tipos de razonamiento moral prosocial presentada por los adolescentes (n=448)	62
Figura 12. Modelo estructural con las cargas factoriales estandarizadas	62
Figura 13. Modelo estructural optimizado con las cargas factoriales estandarizadas	64
Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales con relaciones directas y mediadas entre las variables	72
Figura 15. Los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes	73
Figura 16. Las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes	75
Figura 17. Las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes	77
Figura 18. Los estilos de crianza en el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales de los adolescentes	78
Figura 19. Las prácticas docentes en el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales de los adolescentes	80

INTRODUCCIÓN

El estudio del comportamiento prosocial se origina en la psicología y, se relaciona, actualmente, con campos como la psicología social, psicología organizacional, psicología clínica y la educación (Martí-Vilar et al., 2019). En este ámbito, las investigaciones buscan alternativas a las conductas disociales, tales como los actos agresivos y los comportamientos delictivos, y tratan de explicar por qué las personas a veces no actúan ante situaciones donde otros necesitan ayuda (Martí-Vilar, 2019).

La delimitación conceptual del comportamiento prosocial aún está en debate, con perspectivas que van desde aquellas que lo consideran un núcleo cognitivo-motivacional hasta las que enfatizan la manifestación conductual (Cuadra-Martínez y Salgado-Roa, 2020). Para Gómez y Narváez (2018), el comportamiento prosocial se concibe como una estructura compleja que integra componentes tales como la disposición altruista, la empatía, las acciones solidarias y distintos impulsos motivacionales

Diversos autores enfatizan que conviene separar el concepto de prosocialidad, entendido como la presencia de características personales que promueven la amabilidad, la empatía, la solidaridad y la ayuda hacia otros (Gómez et al., 2021); las conductas prosociales, que son las acciones intencionales que benefician a otros y tienen consecuencias positivas en la sociedad (Balabanian y Lemos, 2020; Gómez et al., 2021) y la personalidad prosocial, que es la preocupación por el bienestar de los demás que se manifiesta en acciones (Auné et al., 2019).

Otro constructo importante para la comprensión del comportamiento prosocial es el razonamiento moral prosocial, que implica la decisión de ayudar a otros, incluso cuando entra en conflicto con las propias necesidades, desarrollando la ética de ayuda y la empatía (Tur-Porcar et al., 2016). Este razonamiento es el precursor clave de las conductas prosociales (Padilla-Walker y Carlo, 2014), ya que antes de mostrar este comportamiento, las personas analizan las necesidades ajenas y ponderan su capacidad para aliviarlas (Auné et al., 2019).

Actualmente, existen controversias acerca de si el comportamiento prosocial responde a motivaciones estrictamente altruistas o a motivaciones egoístas para obtener una recompensa y reconocimiento social (Gómez-Tabares, 2019; Palomar y Victorio, 2018). Sin embargo, sin importar sus motivaciones, si estos comportamientos generan consecuencias positivas en la sociedad, se consideran prosociales (Gómez-Tabares y Narváez, 2020).

En relación con el desarrollo del comportamiento prosocial, Palomar y Victorio (2018) precisan que esta conducta se muestra estable desde la niñez hasta la adolescencia tardía. En contraste, Morales (2020) señala que los comportamientos prosociales aumentan en la última infancia y en la adolescencia temprana ya que se asocia a la madurez cognitiva. Allí radica la importancia de analizar el desarrollo del comportamiento prosocial en los adolescentes (Oriol et al., 2021), que son la población de estudio de la presente investigación.

Diversas investigaciones han analizado los factores que influyen, moderan o median la construcción del comportamiento prosocial de los adolescentes, entre ellos la crianza parental, la subjetividad, las habilidades emocionales, la relación con los docentes, las características sociodemográficas, el género, entre otros. Por lo tanto, el comportamiento prosocial es producto de la sociedad y, el sistema educativo es un componente significativo de la socialización del adolescente.

En la institución educativa el clima de paz es esencial para que los estudiantes logren su desarrollo integral (Alcántar et al., 2021; Cuadra-Martínez et al., 2022). Sin embargo, en ocasiones, los adolescentes muestran indiferencia ante los problemas de sus compañeros e incluso exhiben comportamientos de violencia escolar (Martí-Vilar et al., 2019) que muchas veces los miembros de la familia avalan, considerando que son un indicador de fortaleza de los hijos (Valdés-Cuervo et al., 2017).

Ante esta realidad, los adolescentes con comportamientos prosociales se convierten en actores clave al prevenir o detectar problemas de violencia escolar ya sea en su escuela o en otros escenarios (Alcántar et al., 2021). Sin embargo, los estudios que se orientan al desarrollo de acciones para propiciar el comportamiento prosocial en los adolescentes a fin de lograr un clima escolar adecuado son mínimos (Cuadra-Martínez et al., 2022).

El análisis del comportamiento prosocial se ha consolidado como un terreno fértil para el desarrollo de investigaciones en el campo de las ciencias sociales (Martí-Vilar, 2019), al permitir el surgimiento de investigaciones que buscan comprender los factores que influyen en la conducta social positiva (Gómez-Tabares y Narváez, 2020), ya que es una de las respuestas a la problemática actual de la convivencia social y mejora de la calidad de vida (Cuadra-Martínez y Salgado-Roa, 2020).

En este contexto, la presente investigación, correspondiente al año escolar 2025, pretende analizar la influencia de los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes, a través de

relaciones directas y mediadas. Para un abordaje efectivo de la problemática, el presente trabajo se estructura en tres capítulos. El primero, denominado Marco Teórico, desarrolla el marco epistemológico, los antecedentes de investigación y analiza las bases teóricas del problema de estudio, sustentando las diferentes teorías acerca de los estilos de crianza, las prácticas docentes, las habilidades emocionales y el comportamiento prosocial, y cómo éstas se relacionan en el ámbito de la educación de los adolescentes.

El segundo capítulo, denominado Metodología, describe las estrategias metodológicas seguidas para el tratamiento de la información. Esta investigación se circunscribe en el diseño cuantitativo, nivel explicativo, se trabajó con la técnica de la encuesta, y como instrumento el cuestionario, para las cuatro variables. Además, sustenta el proceso de validación del instrumento para prácticas docentes en el nivel secundaria.

El tercer capítulo, denominado Resultados y Discusión, presenta la descripción de las variables, el desarrollo de las ecuaciones estructurales (SEM) para la prueba de hipótesis, y el contraste de los resultados con las teorías e investigaciones recientes referentes a la problemática.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones. En un acápite aparte se da a conocer la propuesta de intervención y un avance de resultados de su aplicación en una de las instituciones educativas participantes. Se cierra con las referencias bibliográficas y anexos pertinentes.

HIPÓTESIS

Hipótesis General

H_G Los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales influyen significativamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes, tanto por relaciones directas como por relaciones mediadas.

Hipótesis Específicas

H_{e1} Los estilos de crianza influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

H_{e2} Las prácticas docentes influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

H_{e3} Las habilidades emocionales influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

H_{e4} Las habilidades emocionales median la influencia de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

H_{e5} Las habilidades emocionales median la influencia de las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

OBJETIVOS

Objetivo General

O_G Analizar la relación entre los estilos de crianza, las habilidades emocionales y las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes, evaluando tanto efectos directos como mediadores.

Objetivos Específicos

O_{e1} Establecer la influencia directa de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

O_{e2} Establecer la influencia directa de las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

O_{e3} Establecer la influencia directa de las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

O_{e4} Evaluar si las habilidades emocionales median la relación entre los estilos de crianza y el comportamiento prosocial de los adolescentes.

O_{e5} Evaluar si las habilidades emocionales median la relación entre las prácticas docentes y el comportamiento prosocial de los adolescentes.



CAPITULO I

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Fundamentos Epistemológicos

El conocimiento, en este estudio, se concibe como una construcción socialmente mediada. Los padres y los docentes, al interactuar con los adolescentes, les ayudan a desarrollar habilidades emocionales y comportamientos prosociales.

Tres enfoques principales guían la investigación actual sobre el comportamiento prosocial: el enfoque evolucionista, el enfoque cognitivo-evolutivo moral y el enfoque del aprendizaje (Gómez y Narváez, 2018).

1.1.1 Enfoque evolucionista

El enfoque evolucionista o sociobiológico, aborda el comportamiento prosocial desde la perspectiva de la adaptación. Argumenta que, un comportamiento es beneficioso si incrementa las probabilidades de que una persona sobreviva y tenga descendencia que logre la madurez (Correa, 2017). Desde este enfoque, la ayuda que se presta a otros, que al principio parece que genera un costo al que ayuda, debe entenderse como una estrategia para lograr una eficacia biológica inclusiva.

Sin embargo, a pesar de que el enfoque evolucionista es sólido para explicar la base biológica de la disposición a ayudar y cooperar, es reduccionista porque no explica completamente el comportamiento prosocial, ya que deja de lado las complejidades sociales y psicológicas (Gómez y Narváez, 2018). El comportamiento prosocial no puede entenderse solo desde la biología evolutiva por ello, debe analizarse otros factores como los sociales y culturales.

1.1.2 Enfoque cognitivo-evolutivo de corte moral

El enfoque cognitivo-evolutivo de corte moral propone que la capacidad de comportarse de manera prosocial está estrechamente vinculada con la madurez cognitiva, la comprensión de las normas sociales y éticas (Gómez y Narváez, 2018) y la reflexión sobre las consecuencias de las acciones (Correa, 2017; Martí, 2011). Por ello, este enfoque ofrece una explicación a la motivación intrínseca para mostrar conductas prosociales.

El razonamiento moral y el pensamiento crítico son fundamentales para el comportamiento prosocial, ya que las personas analizan situaciones desde diferentes

puntos de vista y toman decisiones éticas para actuar de manera prosocial en diversos contextos. Sin embargo, el razonamiento moral y crítico de una persona no siempre se correlaciona con su conducta en situaciones reales, donde otros factores intrínsecos y extrínsecos podrían influir en su comportamiento prosocial.

1.1.3 Enfoque del aprendizaje social

La persona es un ser social que permanentemente está interactuando, presencial o virtualmente, aprendiendo y enseñando conductas a través de los procesos de socialización. Estos se distinguen en tres niveles: socialización, socialización secundaria y socialización terciaria.

La socialización primaria es el proceso de aprendizaje de normas, valores y habilidades que ocurren en la infancia temprana, principalmente a través de la interacción con la familia y cuidadores, por lo cual, los errores o abusos en esta etapa pueden tener consecuencias irreparables para el desarrollo emocional (Díaz y Rodríguez, 2018). Las condiciones físicas y emocionales en este período son cruciales para la estabilidad emocional del futuro adulto.

La socialización secundaria ocurre en etapas posteriores a la infancia, y los agentes socializadores son otros, los medios de comunicación, la escuela y los amigos; por ende, la socialización secundaria ayuda a las personas a integrarse plenamente en la sociedad (Díaz y Rodríguez, 2018; Giddens y Sutton, 2016).

La socialización terciaria, llamada también resocialización, se refiere a los procesos que experimentan las personas que cumplen penas de reclusión por transgredir las normas sociales (Díaz y Rodríguez, 2018).

Mussen y Eisenberg (1977; citado por Correa, 2017) proponen tres perspectivas para explicar el comportamiento prosocial: el condicionamiento operante, la propuesta observacional y los reguladores cognitivos.

1.1.3.1 El condicionamiento operante. El condicionamiento operante permite comprender cómo el comportamiento prosocial se construye mediante el refuerzo positivo y la progresiva internalización de valores. En la infancia, los niños priorizan las recompensas extrínsecas para realizar conductas prosociales; luego las recompensas sociales adquieren mayor relevancia; y en la edad adulta, se internalizan los valores prosociales, reflejando una madurez moral (Martí, 2011). Este proceso evidencia que la

prosocialidad no es innata, sino producto de un aprendizaje que transita de la dependencia extrínseca hacia la autonomía moral (Bandura, 2002; Bautista et al., 2020; Martí, 2011).

Este modelo es fundamentalmente ambientalista ya que, la conducta se adquiere a través de las interacciones con el entorno social y se sostiene con el cambio de una motivación extrínseca a una motivación intrínseca. Sin embargo, no explica completamente la influencia del razonamiento moral ni el altruismo genuino. La complejidad del comportamiento prosocial requiere la integración de la observación de modelos prosociales y los procesos cognitivos.

1.1.3.2 La propuesta observacional. La propuesta observacional resalta que el modelado constituye la base en la adquisición de conductas prosociales. Los niños aprenden a través de la observación de figuras que ellos consideran que son de autoridad, especialmente los padres, quienes al mostrar empatía y cooperación proporcionan referentes concretos para la imitación (Gómez y Narváez, 2018; Grusec, 1991). Este proceso consolida comportamientos de ayuda y solidaridad que se transforman en hábitos internalizados.

La teoría del aprendizaje social de Bandura y estudios posteriores, como el Modelo de Socialización Prosocial de Grusec, al integrar la empatía, la simpatía y la responsabilidad como componentes fundamentales, explica cómo los agentes socializadores influyen en la formación de individuos capaces de sostener vínculos solidarios y éticamente orientados (Gómez y Narváez, 2018; Grusec, 1991). Así, el aprendizaje prosocial se extiende a lo largo de la vida.

1.1.3.3 Los reguladores cognitivos. La teoría del aprendizaje social otorga un papel central a los factores cognitivos internos, ya que, más allá de los estímulos externos, las representaciones cognitivas y los procesos de autorregulación son fundamentales para el desarrollo de comportamientos morales (Correa, 2017). Los factores cognitivos, la identificación con modelos prosociales y la percepción de los beneficios de las conductas observadas, determinan si una persona adopta o no esos comportamientos.

La conducta se aprende mediante el modelado; por eso, los factores cognitivos son tan importantes en el proceso de aprendizaje, así, el aprendizaje vicario es una vía eficaz para adquirir nuevos comportamientos (Pérez et al., 2019). Las personas son más propensas a imitar comportamientos de personas que perciben como similares a ellas, que tienen un estatus social elevado o un historial de éxito (Barbabosa, 2021). La observación

de modelos en el entorno familiar y educativo influye en la conducta de los adolescentes, lo que subraya la importancia de la socialización de valores y comportamientos positivos.

1.1.4 Modelos diversos

Existen teorías que no se enmarcan en los modelos previamente explicados, pero es de relevancia analizarlos.

1.1.4.1 Fisiología moral. El enfoque de fisiología moral presenta una perspectiva de investigación contemporánea que integra la biología, la psicología y la neurociencia. Busca explicar cómo los circuitos neuronales desarrollan la capacidad de establecer relaciones sociales con conductas prosociales (Hemming, 1991). Anatómicamente, el córtex frontal está asociada con funciones cognitivas superiores como la toma de decisiones y la regulación emocional (Correa, 2017), lo que sugiere que la conducta moral no solo es una construcción social, sino también un proceso fisiológico.

Esta visión enfatiza la importancia de articular la formación ética y moral con el desarrollo intelectual para fomentar comportamientos prosociales y una convivencia armónica (Martí, 2011) y no solo limitarse a la construcción de conocimientos teóricos o procedimentales.

1.1.4.2 Modelo de los rasgos. El modelo de los rasgos, o teorías de la personalidad, sostiene que las personas tienen disposiciones innatas o adquiridas que contribuyen a la conducta de ayuda, subrayando que no todas las personas están igualmente predispuestas a ser altruistas (Correa, 2017). Bajo esta perspectiva, algunas personas son inherentemente más prosociales que otras.

A pesar de que el modelo de rasgos aporta estabilidad y predictibilidad, no siempre explica la variabilidad del comportamiento prosocial en contextos específicos, por lo que, la predisposición de un rasgo no es el único factor. De hecho, las teorías del aprendizaje social demuestran que el comportamiento prosocial puede ser desarrollada en adolescentes, incluso sin predisposición, mediante programas de sensibilización y la exposición a modelos positivos.

1.1.4.3 Modelos humanistas. Los modelos humanistas se basan en posiciones filosóficas que consideran que la persona posee un sentimiento natural e innato, no egoísta, que se muestra en la conducta altruista (Correa, 2017). Esta proporciona un

beneficio psicológico o emocional indirecto (Espinosa et al., 2013), fundamentando la necesidad de promover el altruismo en la educación y la formación social para fomentar una convivencia armoniosa.

1.1.4.4 Modelo de empatía-altruismo. El modelo de empatía-altruismo, explora las motivaciones detrás del comportamiento prosocial, ofreciendo una visión dual de la motivación prosocial, siendo la empatía un factor crucial para el altruismo auténtico (Batson s.a., citado por Xu et al., 2020). Cuando las personas sienten empatía por quienes necesitan ayuda, son más propensas a actuar de manera desinteresada, sin esperar beneficios personales a cambio.

1.1.4.5 Modelo de motivación para ayudar. El modelo de motivación para ayudar, propuesto por Cialdini et al. (1973), distingue la motivación egoísta y la altruista; destacando que la decisión de ayudar depende de factores situacionales y contextuales, como la presencia o no de observadores, así como de la gravedad de la necesidad de la persona a la que se ayuda, lo que sugiere que las personas pueden actuar tanto desde el egoísmo como desde el altruismo.

1.1.5 El comportamiento prosocial en Latinoamérica y el Perú

El comportamiento prosocial en Latinoamérica se distingue por características culturales particulares. Los niños latinoamericanos, en general, exhiben niveles notablemente altos de comportamiento prosocial, un rasgo que se apoya en valores culturales como la simpatía, el respeto, el “familismo” y el cariño (Cortes y Meltzoff, 2025). Desde la perspectiva del aprendizaje social, estos valores se convierten en conductas prosociales a través del modelado dentro de la unidad familiar, donde los niños observan y replican estos comportamientos como norma social reforzada.

En el contexto peruano, la investigación muestra a la escuela como el segundo factor que influye en el desarrollo prosocial (Garaigordobil, 2014), siendo las escuelas privadas las que mostraron mayores niveles de este comportamiento, aunque se detectó “empatía indescifrable” en algunos infantes (Cruz-Montero et al., 2021), sugiriendo una complejidad en la madurez cognitiva. Desde el enfoque cognitivo-evolutivo de corte moral, esta ambigüedad puede reflejar que el comportamiento prosocial no se alinea completamente con una comprensión profunda del sufrimiento ajeno.

El desarrollo del comportamiento prosocial está determinado por una complejidad de interacciones. Ante ello, los estudios peruanos sugieren la necesidad de implementar programas educativos que promuevan el comportamiento prosocial para fomentar el desarrollo de valores morales en niños y jóvenes (Arias, 2015), que incluyan proyectos que integren la influencia cultural y ambiental con el desarrollo cognitivo.

1.2 Antecedentes de la investigación

No se han encontrado estudios que analicen, de manera conjunta, todas las variables de esta investigación. Sin embargo, se reportan aquellos trabajos, de los últimos diez años, que aborden la crianza, la docencia, las habilidades emocionales y el comportamiento prosocial en adolescentes, y que se constituyen en antecedentes para la presente investigación.

1.2.1 Internacionales

Abellán (2021) en un estudio cuasiexperimental con 2026 padres de familia de estudiantes de 4 a 16 años, aplicaron el Cuestionario de crianza parental y el Child behavior checklist; determinando que el modelo democrático es el más usado y una correlación significativa entre los estilos parentales y los problemas conductuales de los niños y adolescentes.

Alcántar et al. (2021) en una investigación correlacional con 998 adolescentes mexicanos, aplicaron el Child and adolescent social support scale, la Compasión hacia víctimas de acoso, la Escala de empatía para adolescentes mexicanos y el Participant role approach; estableciendo que el apoyo docente se relaciona directamente con el comportamiento prosocial y es mediada por las emociones morales; y su modelo explica el 33% de la variabilidad.

Backman et al. (2024) en un estudio correlacional con 5317 adolescentes finlandeses, aplicaron el Cuestionario de fortalezas y dificultades, el Inventario modificado de calidad parental y la Escala modificada de monitoreo parental; encontrando que la calidez y la supervisión parental se asocian positivamente con el comportamiento prosocial mediada por el autocontrol, la identificación con la familia y amigos; y moderada por el género y los pares antisociales.

Balabanian y Lemos (2020) en un estudio descriptivo y transversal con 359 adolescentes argentinos, aplicaron la Escala de comportamiento prosocial adolescente y

el Cuestionario para el estilo atribucional; reportando que el estilo atribucional tiene un efecto débil en el comportamiento prosocial.

Castañeda-Alape et al. (2023) en un estudio correlacional con 60 adolescentes colombianos, aplicaron el Cuestionario de estilos de crianza y la Escala de dificultades en regulación emocional; encontrando que no existe relación entre los estilos parentales y la regulación emocional, pero si entre la frecuencia de discusiones con los padres, familiares, amigos y las dificultades en la regulación emocional.

Cuadra-Martínez y Salgado-Roa (2020) en un estudio cualitativo con 36 adolescentes chilenos, desarrollaron una intervención y aplicaron entrevistas; hallando que las teorías subjetivas de los estudiantes sobre el comportamiento prosocial se volvieron más funcionales, promoviendo acciones coherentes y orientadas al bienestar de los demás.

Davis y Carlo (2018) en una investigación correlacional y mediacional con 311 adolescentes estadounidenses, aplicaron el Parenting practices measure, el Interpersonal reactivity index, el Prosocial reasoning objective measure-revised y las Medidas de conductas prosociales; determinando que las habilidades socioemocionales y sociocognitivas son mediadoras entre las prácticas parentales y los comportamientos prosociales.

Domínguez et al. (2022) en un estudio cuantitativo con 4467 adolescentes españoles, aplicaron el Trait Meta-Mood Scale-24; reportando que las variables personales y escolares influyen en la inteligencia emocional.

Eberly-Lewis y Coetzee (2015) en un estudio cuantitativo con 272 adolescentes estadounidenses, emplearon la Prosocial tendencies measure, el Interpersonal reactivity index y las escalas de necesidad de aprobación, narcisismo y psicopatía; determinando que los adolescentes tienen tendencias prosociales enfocadas en ayudar a otros y en el interés propio, que varían según la personalidad, el contexto y las intenciones.

Elizalde (2024) con un enfoque correlacional aplicó una encuesta a 250 adolescentes mexicanos, encontrando que los estudiantes consideran que sus docentes deben mejorar sus prácticas y un alto porcentaje reportó que sus maestros manifiestan enojo durante las clases, lo que afecta su motivación.

Flores et al. (2023) en un estudio cuantitativo con 30 adolescentes ecuatorianos, utilizaron la Escala de parentalidad positiva y la Escala E2P V.2 para conductas prosociales; reportando una correlación positiva y significativa entre los estilos de crianza positivos y las conductas prosociales de los adolescentes.

Fregoso et al. (2025) en un estudio cuantitativo con 261 adolescentes mexicanos, emplearon el Trait Meta-Mood Scale-24, el Cuestionario para medir la percepción del ambiente escolar y el Cuestionario de conductas prosociales; encontrando una relación positiva entre la claridad emocional y el comportamiento prosocial, y una relación negativa entre las conductas antisociales y la percepción de seguridad escolar.

González y Navarro (2020) con un enfoque cuantitativo aplicaron la Oferta valoral docente y entrevistas a padres, directivos y siete profesores jefes de una escuela chilena; determinando que la inconsistencia en las normas establecidas por los docentes y los comportamientos contradictorios obstruyen la aparición de conductas prosociales de los estudiantes.

Llorca et al. (2017) en un estudio correlacional y transversal con 220 adolescentes infractores y 220 adolescentes no infractores españoles, aplicaron el Physical and verbal aggression scale, el Emotional instability scale, el Prosocial behavior y el Child reports of parental behavior inventory; validando que las variables emocionales median las relaciones entre las prácticas parentales y el comportamiento prosocial y la conducta agresiva.

López-Noguero et al. (2023) en un estudio correlacional con 528 estudiantes españoles, aplicaron el Trait Meta-Mood Scale-24, determinando que la edad y el género influyen en la atención emocional, y el contexto educativo impacta en la percepción y regulación emocional de los adolescentes.

Mendo et al. (2019) en un estudio transversal con 1260 adolescentes portugueses y españoles determinaron que el estilo parental inductivo es un predictor del afecto y comunicación; y los adolescentes portugueses perciben más prácticas rígidas e indulgentes.

Palomar y Victorio (2018) en un estudio correlacional con 1093 adolescentes mexicanos, aplicaron escalas validadas, determinando que el comportamiento prosocial estuvo principalmente predicho por la socialización, el apoyo social y un estilo parental permisivo, lo que explicó el 61% de la varianza.

Peña et al. (2018) en un estudio correlacional causal con 692 adolescentes venezolanos, aplicaron el Cuestionario de comportamiento prosocial, la Escala de resiliencia de Wagnild y Young, el Trait Meta-Mood Scale-24 y la Escala de autoestima de Rosenberg; determinando que la inteligencia emocional, la resiliencia, la autoestima y el sexo femenino influyen positivamente en el comportamiento prosocial; y la edad mostró una relación inversa.

Pérez y Rodríguez (2023) en un estudio cuantitativo con 96 adolescentes ecuatorianos, aplicaron el Cuestionario de dimensión y estilos de crianza y la Escala de prosocialidad de Caprara; encontrando que el principal estilo de crianza es el autoritativo y que existe relación entre estilos de crianza y comportamiento prosocial.

Romero-Acosta et al. (2021) en un estudio correlacional con 710 niños y adolescentes colombianos, aplicaron la Escala de prácticas parentales y autoinformes de ansiedad y depresión; reportaron que el estilo parental predominante es el autoritativo y el negligente; y los estilos de crianza influyen en los síntomas emocionales.

Ruvalcaba-Romero et al. (2017) con un enfoque cuantitativo predictivo con 490 adolescentes, emplearon el Inventario de competencias socioemocionales de Bar-On, la Escala de clima escolar y la Escala de conductas positivas prosociales; determinando que las competencias socioemocionales predicen las conductas prosociales y un clima escolar positivo.

Tur-Porcar et al. (2016) en una investigación correlacional con 1557 españoles, aplicaron el Índice de empatía, el Prosocial reasoning objective measure, la Escala de comportamiento prosocial de Caprara y Pastorelli y la Escala de agresividad física y verbal; hallando que el razonamiento moral predominante es el orientado a las necesidades, la empatía se relaciona positivamente con el comportamiento prosocial y negativamente con la agresividad.

Usán et al. (2020) con un enfoque correlacional aplicaron el Cuestionario de percepción de éxito, el Trait Meta-Mood Scale-24 y el Inventario de Burnout para adolescentes; encontrando relaciones significativas entre la inteligencia emocional, la motivación, el compromiso y el burnout académico.

Vargas et al. (2018) en un estudio correlacional con 692 adolescentes venezolanos, aplicaron la Escala de resiliencia, la Escala de autoestima de Rosenberg, el Trait Meta-Mood Scale-24 y el cuestionario de comportamiento prosocial; hallando que la inteligencia emocional, el sexo, la resiliencia, la autoestima y la edad predicen el comportamiento prosocial.

Villacrés y Cueva (2024) en un estudio correlacional con 292 adolescentes ecuatorianos, emplearon el Cuestionario de regulación emocional y la Escala de prosocialidad de Caprara; demostrando una correlación positiva baja entre el comportamiento prosocial y la reevaluación cognitiva, pero no con la supresión emocional.

Villacís y Larzabal (2022) en un estudio correlacional con 899 adolescentes ecuatorianos, aplicaron la Escala de estilos de crianza de Steinberg, el Cuestionario de ciberbullying y el Cuestionario de ciberbullying-victimización; determinando una correlación muy negativa y significativa entre el compromiso parental y las conductas de ciberbullying, tanto en perpetración como en victimización.

Wu y Zhang (2022) en un estudio longitudinal con 438 adolescentes chinos, emplearon la escala relación docente-alumno, la Basic need satisfaction scale y la Escala de comportamiento prosocial; demostrando que las relaciones cercanas y positivas favorecen la satisfacción de necesidad psicológica lo que incrementa el comportamiento prosocial.

1.2.2 Nacionales

Canessa y Lembcke (2020) en un estudio correlacional con 284 adolescentes limeños, aplicaron la Escala de estilos parentales disfuncionales y la Escala de evaluación de conductas emocionales inadaptadas; reportando una correlación positiva y significativa entre los estilos parentales disfuncionales y las conductas prosociales inadaptadas.

Castañeda y Candela (2022) en un estudio correlacional y explicativo con 174 adolescentes limeños, emplearon la escala de estilos de crianza de Steinberg y el cuestionario AQ de Buss y Perry; demostrando que los estilos de crianza se asocian con los niveles de agresividad.

Gutiérrez et al. (2021) en un estudio cuantitativo con 1035 adolescentes limeños, aplicaron la escala de Apoyo de la familia y los amigos, Escala del apoyo del profesorado, Escala del ajuste escolar, Escala de satisfacción con la vida y la Escala de balance afectivo; demostrando que la percepción del apoyo social de la familia, el profesorado y los amigos se relaciona positivamente con el ajuste escolar, el cual actuó como mediador del bienestar subjetivo.

Sandoval-Correa y Buelot-Becerra (2024) en una investigación correlacional con 250 adolescentes de Yambrasbamba, aplicaron la Escala de estilos de crianza de Steinberg y el Cuestionario ARS-6; determinando que no existe relación entre el compromiso y control conductual y la adicción a las redes sociales, pero si entre la autonomía psicológica y esta adicción.

Soto-Ortíz et al. (2024) en un estudio correlacional con 267 adolescentes limeños, aplicaron la Escala de estilos de crianza de Steinberg y el Cuestionario de regulación

emocional; reportando que una mayor autonomía psicológica se asocia con una mejor autorregulación emocional, y los estilos de crianza se relacionan con la regulación emocional.

Uezen et al. (2022) en un estudio cuantitativo con 389 cuidadores primarios de niños y adolescentes peruanos y argentinos, aplicaron la Subescala de machismo de la evaluación multifásica de las culturas y el Cuestionario de crianza parental; encontrando que el estilo de crianza predominante en ambas muestras es el estilo autoritativo, y existe una relación inversa entre machismo y estilos de crianza.

A pesar de los avances en la investigación sobre el comportamiento prosocial en adolescentes, los antecedentes revelan vacíos importantes. La mayoría de las investigaciones realizadas en contextos europeos son españoles. En Latinoamérica, predomina México y Ecuador. En Perú, solo se han reportado seis estudios, cuatro de ellos se realizaron en Lima, lo que limita la comprensión de cómo factores específicos de la realidad peruana, como la crianza y las prácticas docentes, influyen en el comportamiento prosocial de los adolescentes.

En cuanto a la metodología, predominan los estudios de tipo correlacional, analizando la asociación entre variables, pero los diseños que exploran la mediación entre los constructos son escasos. Esto dificulta el establecimiento de relaciones causales y la comprensión de las vías directas e indirectas a través de los cuales los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales influyen en el comportamiento prosocial.

Finalmente, en el campo temático, las investigaciones que articulen la influencia conjunta de los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes, es insuficiente, lo que subraya la necesidad de una investigación que integre estos constructos para comprender la complejidad del desarrollo del comportamiento prosocial.

1.3 Bases Teóricas

1.3.1 Estilos de crianza

La forma cómo se desarrolla el proceso de crianza es lo que se denomina estilos de crianza parentales, y se refiere a cómo se interrelacionan los padres con los hijos (Abellán, 2021). La personalidad y la conducta de los padres configura estas interrelaciones (Díaz-Camargo et al., 2019; Flores et al., 2023) y la calidad de ellas impacta en el desarrollo de los hijos y en su capacidad para interactuar con la sociedad.

La crianza implica la interacción de tres elementos psicosociales: las pautas, que son las normas, las prácticas, entendidas como las relaciones familiares, y las creencias, que es la herencia cultural (Myers, 1994). Estos componentes estructurales determinan la adaptación de los niños y adolescentes en los diversos contextos de su desarrollo (Aguirre-Dávila, 2015). Por ello, las prácticas parentales son dinámicas y están constantemente influenciadas por factores extrínsecos.

Así mismo, los estilos de crianza están regidos por los objetivos que los padres pretenden alcanzar con respecto a sus hijos y se basan en el afecto, el control (Canessa y Lembcke, 2020) y la forma en que las familias afrontan las demandas del entorno (Romero-Acosta et al., 2021).

La importancia de analizar y comprender los estilos de crianza parentales radica en el papel fundamental que juegan en la salud mental de los hijos, porque, a través de ellos, los padres establecen límites y reglas, así como un intercambio afectivo (Díaz-Camargo et al., 2019; Moreno et al., 2020), lo que influye positiva o negativamente en los síntomas emocionales de los hijos (Romero-Acosta et al., 2021).

En los entornos urbanos peruanos, los estilos de crianza tradicionales están evolucionando debido a influencias modernas y la globalización. Los padres están pasando de la disciplina física a métodos más dialogados, un cambio influido por su acceso a la educación formal y el contacto con diversas instituciones (Uezen et al., 2022). Este cambio refleja una adaptación a prácticas de crianza más centradas en la comunicación y el entendimiento.

Los adolescentes, por su parte, prefieren un estilo de crianza participativo, incluso cuando en sus hogares predominan los enfoques autoritarios o permisivos (Herrera et al., 2023). Esto sugiere que las nuevas generaciones valoran un mayor grado de autonomía y voz en su desarrollo.

Los factores socioeconómicos y los procesos migratorios también juegan un papel importante en esta transformación. La migración, ya sea interna o externa, obliga a las familias a renegociar la preservación de su identidad cultural frente a las nuevas exigencias sociales y las influencias de los entornos a los que llegan (Rivas-Huamán, 2024).

En contraste, en las comunidades indígenas y rurales del Perú, las prácticas de crianza se mantienen a través de la transmisión oral, los rituales y la participación de la familia extendida (Ames, 2013; Herrera et al., 2023), destacando la visión comunitaria de

la crianza, donde el bienestar del niño es responsabilidad de todos, no solo de los padres biológicos.

1.3.1.1 Clasificación de los estilos de crianza. Inicialmente Baumrind identificó tres estilos de crianza: autoritario, permisivo y autoritativo (Abellán, 2021). Posteriormente, Maccoby y Martin diferenciaron el estilo permisivo en indulgente y negligente (Pérez y Rodríguez, 2023), quedando cuatro categorías: autoritario, democrático, permisivo y negligente (Abellán, 2021; Romero-Acosta et al., 2021).

Cada uno de estos estilos parentales influye en el comportamiento de los niños y adolescentes moldeándolos de acuerdo con las necesidades del entorno (Pérez et al., 2019) y dependiendo del estilo adoptado, los hijos desarrollan diferentes estrategias para afrontar situaciones, relacionarse con los demás y manejar sus emociones.

1.3.1.1.1 Democrático o autoritativo. En el estilo de crianza democrático los padres ponen énfasis en la comunicación asertiva, las responsabilidades y el respeto mutuo (Gallego et al., 2019; Gómez et al., 2021), orientando la autorregulación, reforzando la autonomía y la toma de decisiones responsables (García y Peraltila, 2019), procurando que los hijos obedezcan no por imposición, sino a través del razonamiento y la negociación desde un enfoque maduro y razonado.

Los padres democráticos mantienen un control firme, pero razonable, evitando la inflexibilidad y reconociendo las aptitudes y los intereses de los hijos en un ambiente de apoyo y comprensión (García y Peraltila, 2019; Pinheiro y Assunção, 2020), fortaleciendo el razonamiento verbal para redirigir la atención del niño cuando muestra comportamientos inadecuados (Gómez et al., 2021), y retroalimentando sobre comportamientos tanto deseados como indeseados.

Los estilos democráticos o autoritativos generan personas con altos niveles de autoestima, autosuficiencia y tolerancia que se evidencian en habilidades sociales (Pérez y Rodríguez, 2023). La disciplina inductiva, que involucra la instrucción y explicación del comportamiento social adecuado, no solo fortalece el vínculo entre padres e hijos, sino que también sienta las bases para el desarrollo de personas responsables, seguras, resilientes y socialmente responsables.

1.3.1.1.2 Autoritario. El estilo de crianza autoritario procura la obediencia, el orden y la sumisión en los hijos (Gallego et al., 2019), el castigo o la recompensa

dependen estrictamente de la obediencia sin promover el diálogo (Peña et al., 2015), desarrollando una dinámica unidireccional en la que los padres establecen reglas estrictas y los hijos las acatan sin cuestionamientos.

Los padres autoritarios consideran que tienen la única facultad para determinar lo que es correcto o incorrecto (García y Peraltilla, 2019) lo que restringe el desarrollo de una relación de confianza entre padres e hijos (Pease et al., 2019) y genera un ambiente de resentimiento que perjudica, a largo plazo, la relación entre padres e hijos.

Los adolescentes criados bajo este estilo tienden a desarrollar una imagen negativa de sí mismos y presentan dificultades para tomar decisiones, ya que nunca se les ha permitido expresar libremente sus pensamientos, sentimientos o necesidades (Canessa y Lembcke, 2020) afectando el desarrollo emocional, la autonomía, las habilidades sociales y la autoafirmación.

El estilo autoritario inhibe el desarrollo prosocial al forzar la obediencia, lo que mantiene la moralidad para evitar el castigo. Así, la falta de calidez y la primacía del orden limitan las oportunidades para que el adolescente observe un modelo de acción de comportamiento prosocial afectiva y se beneficie del aprendizaje vicario necesario para replicar la ayuda altruista.

1.3.1.1.3 Permisivo. Este estilo de crianza presenta un alto nivel de respuesta afectiva (Moreno et al., 2020), los padres aceptan casi todo lo que el hijo hace y priorizan sus deseos, eliminando cualquier tipo de control y corrección por parte de los progenitores para evitar conflictos o molestias (García y Peraltilla, 2019; Gómez et al., 2021; Pérez y Rodríguez, 2023) lo que propicia que los niños desarrollen una baja tolerancia a la frustración y dificultades para aceptar límites.

La ausencia de normas puede derivar en comportamientos impulsivos y descontrolados, porque el niño no aprende a reconocer las consecuencias de sus acciones (Pérez y Rodríguez, 2023) generando problemas de socialización ya que no aprenden a gestionar sus interacciones dentro de normas establecidas (Gallego et al., 2019) dificultando su integración en contextos sociales donde se requieren disciplina y autocontrol.

El estilo de crianza permisivo obstaculiza el comportamiento prosocial al generar un foco hedonista que impide la responsabilidad social. La ausencia de límites dificulta el desarrollo de la empatía cognitiva, ya que el adolescente no practica el descentramiento de sus propias necesidades. La consecuente impulsividad y la baja tolerancia a la

frustración impiden la regulación emocional que es un precursor del comportamiento prosocial.

1.3.1.1.4 Negligente. En el estilo de crianza negligente, los padres no ejercen autoridad sobre el comportamiento de los niños, ni establecen normas claras o expectativas consistentes generando confusión y falta de orientación en su desarrollo (Canessa y Lembcke, 2020; Gómez et al., 2021). Como resultado, los niños pueden experimentar dificultades para autorregularse y establecer objetivos en su vida.

Los padres negligentes pueden ser indiferentes a las necesidades emocionales y físicas de los niños, lo que puede tener un impacto negativo en su ajuste emocional y social (Moreno et al., 2020) dificultando el desarrollo integral del niño, ya que afecta la autoestima, la confianza en sí mismo, la capacidad para interactuar adecuadamente con los demás y la habilidad para formar vínculos saludables.

El estilo de crianza negligente obstaculiza el comportamiento prosocial al generar inseguridad lo que impide la autorregulación. La indiferencia de los padres limita el aprendizaje vicario de la ayuda y el afecto, socavando el modelado primario de la compasión. La falta de atención a las necesidades del adolescente desvía su foco a la supervivencia emocional propia, lo que dificulta la adopción de la perspectiva del otro y la respuesta empática.

1.3.1.1.5 Mixto. Además de los cuatro estilos de crianza estudiados en párrafos anteriores, en las últimas investigaciones se ha encontrado la presencia de una crianza mixta (Castañeda y Candela, 2022; Quiroga et al., 2023, Soto-Ortíz et al., 2024; Villacís y Larzabal, 2022) que va tomando mayor relevancia. Así mismo, Merino y Ardnt (2004) en su análisis factorial de la escala de Steinberg incluyen a los padres mixtos en la clasificación de los estilos de crianza.

Las prácticas de crianza mixtas no se adscriben a un único patrón, sino que integra elementos de afecto, control y comunicación, permitiendo una socialización adaptable (Castañeda y Candela, 2022). Sin embargo, este estilo de crianza es inestable, porque alterna entre las normas, la permisión, el control, la tolerancia y la indiferencia, lo que genera confusión en los hijos ante la inconsistencia (Quiroga et al., 2023; Soto-Ortíz et al., 2024).

En la presente investigación se considera prácticas de crianza mixtas a aquellas que combina diferentes estilos y que varían según el contexto en el que los padres se

relacionan con su hijo, lo que las convierte en poco consistentes, por lo cual no se lo puede clasificar dentro de las prácticas parentales definidas clásicamente en la psicología.

1.3.1.2 Dimensiones. Steinberg identificó tres dimensiones que proporcionan las bases para la clasificación de los estilos de crianza (Darling y Steinberg, 1993; Steinberg, 2003). Este modelo ha sido validado en múltiples investigaciones sobre la crianza y ofrece una visión completa y comprensible de las diversas formas en que los padres crían a sus hijos (Soto-Ortiz et al., 2024).

Sin embargo, pocos estudios examinan cómo cada dimensión de las prácticas parentales influye en el comportamiento prosocial (Malonda et al., 2018), lo que lleva a analizar cada dimensión por separado.

1.3.1.2.1 Compromiso. El compromiso parental evalúa el grado en que los padres se muestran interesados en las actividades y experiencias de sus hijos, y cómo les brindan apoyo emocional y afecto, contribuyendo a resultados positivos en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los adolescentes (Costa y Faria, 2017; Darling y Steinberg, 1993; Merino y Arndt, 2004; Steinberg, 2003), lo que desarrolla una conexión emocional y la preocupación activa por el bienestar y el desarrollo integral del hijo.

El compromiso parental impulsa el comportamiento prosocial al modelar la compasión y el afecto. Este compromiso eleva la autoeficacia prosocial del adolescente para intervenir. Además, establece un contexto seguro que promueve la regulación emocional, lo cual es crucial para que el joven pueda descentrarse de sus necesidades y adoptar la perspectiva del otro.

1.3.1.2.2 Autonomía psicológica. La autonomía psicológica evalúa la medida en que los padres promueven la individualidad, la independencia y el pensamiento crítico en sus hijos, siendo fundamental para el desarrollo de la autoeficacia, la motivación intrínseca y la capacidad de autorregulación (Costa y Faria, 2017; Darling y Steinberg, 1993; Steinberg, 2003). Los padres que la fomentan reconocen las perspectivas de sus hijos, les permiten experimentar y tomar decisiones, dando razones para las reglas y expectativas.

Los padres deben ofrecer el apoyo a los adolescentes, sin que estos últimos se sientan manipulados o controlados excesivamente, y para que ejerzan un grado de control

sobre sus decisiones y comportarse responsablemente (Steinberg, 2003). Esta independencia construida permite que los adolescentes sean más autónomos y socialmente competentes.

1.3.1.2.2 Control parental. El control parental, o control conductual, examina el grado en que los padres establecen reglas y límites, supervisan las actividades de sus hijos y aplican disciplina para guiar su comportamiento, asociándose con una menor incidencia de problemas de comportamiento y un mejor ajuste social (Costa y Faria, 2017; Darling y Steinberg, 1993; Steinberg, 2003). Está enfocado en las demandas que los padres hacen a sus hijos para que se integren a la familia y la sociedad.

Sin embargo, la forma en que se ejerce el control puede variar desde un enfoque más autoritario, basado en la imposición estricta y el control intrusivo, hasta uno más permisivo o equilibrado, que busca promover la autonomía y el desarrollo responsable del adolescente (Costa y Faria, 2017; Steinberg, 2003). El ejercicio de un control autoritario mellará el desarrollo emocional del estudiante lo que afectará sus procesos de socialización y su desarrollo integral.

1.3.2 Prácticas docentes

El ambiente escolar es un espacio fundamental para la socialización, donde los docentes desempeñan un rol esencial en la formación de los estudiantes (Amésquita-Vera, 2024). Este ambiente debe inducir a la comunidad educativa a construir relaciones positivas apoyando así el desarrollo integral de los alumnos (Ruvalcaba-Romero, 2017).

Las prácticas docentes son las estrategias que los profesores implementan, basadas en el currículo, para facilitar la construcción del conocimiento y la formación integral, en un ambiente de apoyo mutuo y convivencia pacífica (Alcántar et al., 2021; Cuadra-Martínez et al., 2022; González y Navarro, 2020; Valdés-Cuervo et al., 2017), enfatizando la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas basadas en la colaboración y el fomento de habilidades socioemocionales.

La interacción continua entre profesor y alumno influye directamente en la formación de conductas prosociales o violentas, dependiendo de los valores que el docente modele y promueva (González y Navarro, 2020). Un docente que refuerza valores como el respeto y la empatía contribuye a la construcción de ciudadanos íntegros, responsables y comprometidos con su entorno.

En las escuelas peruanas, la integración de enfoques inclusivos, interculturales y socioemocionales en los currículos se asocia con un aumento en la tolerancia, la eficaz resolución de los conflictos y la disposición a colaborar en el aula; pero la persistencia de pedagogías verticales y punitivas, la falta de apoyo en la formación docente y los recursos institucionales dificulta la implementación de estrategias prosociales (Alcántara y Holguin, 2019).

Por ello, una auténtica educación para la convivencia armónica necesita que las prácticas curriculares promuevan valores sociales (Villalba, 2016), lo que implica que las autoridades y actores educativos implementen políticas educativas efectivas que promuevan la responsabilidad social en todas las instituciones educativas del país (Espino et al., 2024) fortaleciendo la convivencia democrática y el desarrollo de las competencias prosociales que los estudiantes peruanos necesitan.

1.3.2.1 Dimensiones. Se identifican tres dimensiones que ofrecen al docente espacios clave para promover valores y fortalecer el comportamiento prosocial en los adolescentes: el comportamiento normativo, el componente afectivo y la gestión de los procesos de enseñanza–aprendizaje (Fierro y Carbajal, 2003).

1.3.2.1.1 Comportamiento normativo. El comportamiento normativo son las reglas, concretas y abstractas, que los docentes establecen para regular la conducta de los estudiantes, siendo efectivas cuando se aplican consistentemente (Fierro y Carbajal, 2003; Moreno, 2021) lo que evita la dependencia excesiva de los estudiantes de la autoridad del docente y favorece el aprendizaje.

Las normas concretas se comunican a través de declaraciones verbales, reglamentos escritos y las normas de convivencia del aula. Estas reglas claras y comprensibles deben implicar las consecuencias o sanciones en caso de transgresiones (González y Navarro, 2020), promoviendo un ambiente ordenado y respetuoso (Ministerio de Educación, 2018) lo que permite a los estudiantes enfocar su energía en los aprendizajes académicos y sociales.

Las normas abstractas están relacionadas con los juicios de valor que el docente emite sobre lo que se considera correcto, logrando una comprensión más profunda de lo que está bien o mal desde una perspectiva práctica, ética y social (González y Navarro, 2020) permitiendo que los estudiantes internalicen las reglas y tomen decisiones informadas en diferentes contextos.

El docente debe aplicar todos los recursos formativos a su alcance para lograr los objetivos de aprendizaje y que los estudiantes se comporten adecuadamente (Ministerio de Educación, 2018). Cuando hay transgresiones, el docente debe expresar y fundamentar su malestar para que los estudiantes comprendan la importancia de respetar las normas (Moreno, 2021) lo que favorece el aprendizaje significativo y la responsabilidad.

El comportamiento del docente juega un papel fundamental en la transmisión de valores, ya que, a través de las normas que establece, refleja los valores sociales de la institución y sus valores personales (Moreno, 2021) influyendo directamente en el comportamiento y desarrollo ético de los estudiantes (González y Navarro, 2020) y convirtiéndose en un modelo a seguir para los adolescentes.

Así, al modelar la empatía, el respeto y la cooperación en su interacción diaria, el docente proporciona el refuerzo vicario necesario para que los estudiantes internalicen estos principios. Un modelo docente coherente eleva la autoeficacia prosocial de los alumnos, quienes ganan confianza para replicar activamente los valores observados y desarrollar un compromiso ético con su entorno.

1.3.2.1.2 Comportamiento afectivo. El comportamiento afectivo son las expresiones afectivas dirigidas a los estudiantes y los vehículos que se emplean para transmitirlos. Los vehículos son las formas en que el profesor comunica las normas, su uso adecuado permite que los estudiantes comprendan y asuman las normas propiciando que aprendan a tomar decisiones responsables y reflexivas, sentando las bases para una conducta madura y consciente (Fierro y Carbajal, 2003; González y Navarro, 2020).

Sin embargo, si el vehículo no es adecuado, los estudiantes pueden centrarse más en la restauración del daño causado y perder de vista el mensaje moral detrás de la norma (González y Navarro, 2020). Por ello, es necesario, que las explicaciones no solo resuelvan el incidente, sino que promuevan una comprensión más profunda de las normas, alineándolas con los valores sociales y éticos que se buscan cultivar en el aula.

Las expresiones afectivas, que incluyen gestos de atención y respeto hacia los estudiantes, influyen directamente en el ambiente del aula y en la relación entre docente y estudiante (González y Navarro, 2020) contribuyendo a crear un ambiente positivo que facilita la participación, el bienestar de los estudiantes y su desarrollo socioemocional.

1.3.2.1.3 Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje está estrechamente vinculada a las estrategias

pedagógicas empleadas para facilitar la adquisición y comprensión de los conocimientos. Estas estrategias no solo deben centrarse en la memorización, sino también en la transferencia y aplicación del conocimiento en diversos contextos (Inglés et al., 2013) lo que facilita la construcción del aprendizaje significativo.

Los docentes pueden elegir métodos de enseñanza expositivos o aquellos que fomentan la reflexión profunda. Las secuencias de reflexión, en particular, están diseñadas para que los estudiantes analicen diversas situaciones promoviendo su capacidad crítica, su crecimiento ético y moral (González y Navarro, 2020; Ruiz et al., 2015), fundamentales para su desarrollo personal.

Existen dos tipos esenciales de reflexión: la académica, que impulsa a los estudiantes a experimentar y obtener conclusiones académicas, y la valoral, que invita a considerar las consecuencias de las acciones desde una perspectiva ética y social (Fierro y Carbajal, 2003; González y Navarro, 2020). Integrar ambos tipos de reflexión desafía a los estudiantes a examinar sus acciones y las de los demás, lo que puede ayudar a reducir las transgresiones (Fierro y Carbajal, 2003).

Al promover niveles más altos de reflexión, se potencia el desarrollo moral de los estudiantes, lo que repercute de manera positiva en su formación integral (Moreno, 2021) así, se favorece el aprendizaje académico y la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus valores y acciones, fomentando una moralidad más madura y responsable.

1.3.3 Habilidades emocionales

La investigación de las habilidades emocionales se inició en los años '20 con los estudios de Thorndike sobre la inteligencia social como factor no cognitivo crucial para el éxito. Luego, Howard Gardner fortaleció esta base con sus categorías de inteligencia interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, la conceptualización formal de las habilidades emocionales, también denominada inteligencia emocional, ocurrió en 1990, cuando Salovey y Mayer definieron rigurosamente la habilidad para percibir, comprender, y manejar las emociones.

Las habilidades emocionales son esenciales en la adolescencia. Permite a los jóvenes manejar sus emociones lo que les permite establecer relaciones interpersonales efectivas (Garaigordobil, 2018) logrando su madurez emocional. Este progreso emocional es vital porque impulsa a los adolescentes a adoptar valores positivos asegurando así, un desarrollo integral (Arteaga-Alcívar y Avalos, 2024).

En el ámbito educativo, las habilidades emocionales han cobrado relevancia por el impacto en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. La inteligencia emocional es la capacidad de percibir, comprender, expresar y regular las emociones, que son fundamentales para el crecimiento emocional, intelectual (Mayer y Salovey, 1995) y los comportamientos prosociales (Gómez-Tabares, 2019).

La inteligencia emocional a través de la identificación, regulación y uso adaptativo de las emociones mejora la socialización y la autoestima, promueve el bienestar psicológico la gestión de impulsos, la colaboración entre compañeros y la resolución constructiva de conflictos (Cecchini et al., 2018; Domínguez et al., 2022; Fregoso et al., 2025; González et al., 2019; López-Noguero et al., 2023; Navarro et al., 2016) generando un ambiente escolar armónico y respetuoso.

La inteligencia emocional juega un papel crucial en la adaptación de los adolescentes y en su capacidad para enfrentar los desafíos desarrollando su resiliencia y mostrando comportamientos prosociales (Delhom, 2020; Vaquero-Diego et al., 2020), permitiendo que los adolescentes afronten, en mejores condiciones emocionales, este período tan complejo de su vida.

1.3.3.1 Dimensiones. Las habilidades emocionales tienen tres niveles o dimensiones: atención, claridad y reparación emocional.

1.3.3.1.1 Atención emocional. La atención emocional es la habilidad de observar y reflexionar sobre los propios sentimientos y estados de ánimo (Cañero et al., 2019), permitiendo identificar con precisión las emociones propias y ajenas, lo que facilita la comprensión, el manejo de las emociones y la toma de decisiones (Domínguez et al., 2022; Porras et al., 2020).

Con esta habilidad se puede reconocer lo que desencadena las emociones intensas y lo que estas significan en relación con las circunstancias que se viven (Torres et al., 2020), mejorando la interpretación efectiva de las señales emocionales propias y de los demás.

1.3.3.1.2 Claridad emocional. La claridad emocional es la capacidad de comprender y reconocer las emociones propias en diferentes situaciones, así como entender las razones detrás de esos sentimientos, integrando las emociones del pensamiento y comportamiento (Torres et al., 2020).

Entender cómo las emociones interactúan y evolucionan, es esencial para alcanzar claridad emocional (Pérez et al., 2023). Esta habilidad facilita la gestión efectiva de las respuestas emocionales (Porrás et al., 2020). La comprensión emocional brinda herramientas para evitar reacciones desmedidas ante situaciones emocionales complejas.

1.3.3.1.3 Reparación emocional. La regulación emocional es una de las habilidades más complejas dentro de la inteligencia emocional (Porrás et al., 2020). Es la capacidad de gestionar las emociones (Cañero et al., 2019), lo que implica estar abiertos a ellas, reflexionar sobre ellas y controlar lo que se siente (Domínguez et al., 2022), lo que permite manejar las emociones para que contribuyan a un desarrollo más saludable.

La regulación emocional es una herramienta esencial para alcanzar las metas, superar desafíos emocionales y mantener relaciones equilibradas (UNICEF, 2020). Gestionar las emociones no solo impacta el bienestar, sino que también mejora la capacidad para tomar decisiones informadas y construir relaciones más satisfactorias y resilientes.

1.3.4 Comportamiento prosocial

El comportamiento prosocial son acciones intencionales que producen efectos positivos en la sociedad (Balabanian y Lemos, 2020; Cuadra-Martínez y Salgado-Roa, 2020; Gómez y Narváez, 2018; González et al., 2019). Esta conducta puede ser altruista o motivada por intereses propios (Asrori y Effendy, 2021; Eberly-Lewis y Coetzee, 2015; Palomar y Victorio, 2018). Sin embargo, independientemente de las motivaciones, es comportamiento prosocial cuando produce un efecto favorable en el bienestar colectivo (Gómez-Tabares, 2019).

El comportamiento prosocial se asocia con menores niveles de victimización, exclusión social, acoso, depresión, agresión y delincuencia (Malonda et al., 2018; Martí-Vilar, 2019), contribuyendo a la creación de un entorno armonioso (Palomar y Victorio, 2018) donde se fomenta la cooperación (González et al., 2019; Rizzo et al., 2016; Totsika et al., 2015), convirtiéndose en un camino efectivo para favorecer el bienestar individual y consolidar la armonía dentro de la sociedad.

Los entornos escolares que promueven la cooperación y el respeto por las relaciones interpersonales favorecen el desarrollo de las habilidades prosociales en los estudiantes, mejorando sus interrelaciones y bienestar a largo plazo (Díazgranados, 2014;

Ruvalcaba-Romero et al., 2017). De este modo, las instituciones educativas juegan un papel clave en el impulso de conductas prosociales.

El comportamiento prosocial, en la cultura peruana, está asociada con los lazos comunitarios y familiares. Los estilos de crianza, tanto en entornos urbanos como rurales, transmiten, desde edades tempranas, el valor de la colaboración y la ayuda recíproca (Uezen et al., 2022). Asimismo, en el ámbito educativo, las escuelas han integrado en sus currículos enfoques inclusivos y socioemocionales para fomentar la tolerancia y la resolución de conflictos (Alcántara y Holguín, 2019).

Ejemplos peruanos de comportamiento prosocial son las “ollas comunes”, que muestran altruismo y solidaridad colectiva, ya que las comunidades se organizan para asegurar la alimentación de sus vecinos (Marquina, 2021). En el ámbito del emprendimiento, se identifica la prosocialidad-productiva, donde los negocios se orientan hacia la generación de beneficios sociales, demostrando que la prosocialidad también puede ser un motor económico (Vera y Espinoza, 2020).

Un caso resaltante es el del sr. Mario Romero Pérez que mostró un notable comportamiento prosocial. Este empresario peruano, durante la crisis por COVID-19, decidió comercializar oxígeno medicinal a un precio justo, contrarrestando la especulación generalizada. Con esta decisión él priorizó el bienestar social y el apoyo a las familias necesitadas sobre su beneficio económico, lo que muestra un acto de altruismo y solidaridad social.

A pesar de estos ejemplos positivos, existen desafíos importantes para la sociedad peruana. Una encuesta del Proyecto Bicentenario (2020) reveló que la mitad de los peruanos considera que no practica ningún valor, lo que sugiere un alto grado de individualismo y desconfianza. La corrupción y el descrédito de las instituciones también erosionan la motivación para la acción colectiva.

En esa misma línea, la inseguridad ciudadana, cada vez más crítica en el país, puede condicionar la expresión del comportamiento prosocial. Niveles moderados de inseguridad pueden incentivar la organización comunitaria y prácticas de cuidado mutuo (Luneke, 2020; Zizumbo-Colunga, 2019). Sin embargo, esta inseguridad aunada a altos niveles de violencia inhibe las conductas prosociales (Castillo-Valencia et al., 2024), generando aislamiento social y desconfianza hacia las autoridades (Luneke, 2020; Zizumbo-Colunga, 2019), lo que limita las oportunidades de interacción positiva y reducen la disposición de los ciudadanos a participar en acciones solidarias y colaborativas.

Finalmente, en la escuela, la persistencia de conductas antisociales como el bullying es un contraejemplo directo de la prosocialidad. Estos hallazgos demuestran la necesidad de programas educativos que fomenten los valores morales y el comportamiento prosocial, sugiriendo un enfoque desde la psicología positiva para construir una sociedad más colaborativa (Arias, 2015).

1.3.4.1 Dimensiones del comportamiento prosocial. Las dimensiones del comportamiento prosocial permiten entender las diversas formas en que las personas pueden beneficiar a los demás. Carlo y Randall (2002) proponen una clasificación de seis dimensiones o comportamientos: altruista, reactivo, emocional, público, anónimo y en situaciones de urgencia.

Hay y Cook (2007) proponen una división en tres categorías: sentimientos por el otro, trabajar con otro y atender a otro. Esta perspectiva sugiere un componente emocional y cooperativo. Warneken y Tomasello (2009) dimensionan en confortar, compartir, informar y ayuda instrumental. Dunfield (2014) simplifica esta clasificación en ayudar, compartir y confortar.

Auné y Attorresi (2017) dividen el comportamiento prosocial en dos dimensiones: confortar y ayudar. Esta clasificación facilita la comprensión y medición de el comportamiento prosocial en contextos prácticos, donde el objetivo es intervenir directamente en el bienestar de los demás de manera clara y eficiente. Este modelo es el adoptado en el presente estudio.

1.3.4.2.1 Ayudar. La dimensión ayudar abarca una serie de comportamientos caracterizados por la asistencia, el cuidado y el compromiso con los demás (Auné et al., 2019; Choquehuanca, 2022). Es una de las formas fundamentales del comportamiento prosocial, que tiene efectos positivos para quien ayuda, para quien recibe la asistencia (Auné y Abal, 2020; Auné et al., 2014; Dunfield, 2014) y para la sociedad en general (Aknin et al., 2015; Klein, 2017).

Ayudar abarca una amplia variedad de acciones como rescatar, donar, asistir y apoyar socialmente, con intervenciones directas o acciones realizadas sin solicitud previa (Auné et al., 2014; Chou y Stauffer, 2015). Estas conductas resultan de tendencias individuales y sociales, y se vinculan con rasgos personales y la predisposición a realizar acciones prosociales (Auné y Abal, 2020). Por ello, se debe considerar tanto la personalidad como las influencias culturales para fomentar comportamientos prosociales.

1.3.4.2 Confortar. La dimensión confortar se refiere a los comportamientos que expresan empatía, comprensión, refuerzo y soporte emocional hacia los demás (Auné et al., 2019; Choquehuanca, 2022). Este tipo de comportamiento busca ofrecer apoyo en momentos de dificultad para aliviar el malestar emocional o psicológico de la otra persona. Así, confortar se vincula profundamente con la capacidad de ponerse en el lugar del otro y responder de manera afectiva a sus necesidades emocionales.

1.3.5 Razonamiento moral prosocial

El razonamiento moral prosocial es el proceso de toma de decisiones para ayudar a los demás cuando los intereses propios y ajenos están en conflicto (Carlo et al., 2010; Tur-Porcar, 2016). Este proceso implica resolver dilemas en contextos donde las leyes o castigos pierden relevancia (Cerchiario-Ceballos et al., 2019). Este razonamiento permite valorar las necesidades de los demás, desarrollando una ética de ayuda basada en la reflexión y la empatía.

El razonamiento moral prosocial se alinea con los valores morales y las jerarquías que guían las conductas de ayuda, sugiriendo que la reflexión moral que lleva a la ayuda también consolida las características personales prosociales (Eisenberg et al., 2014). Al considerar y actuar según estos valores, se fomenta una mayor inclinación hacia la acción prosocial.

Este razonamiento es un precursor clave de las conductas prosociales (Padilla-Walker y Carlo, 2014). Asimismo, se vincula con la empatía (Tur-Porcar, 2016), lo que indica que las decisiones prosociales dependen de procesos cognitivos y de las respuestas emocionales ante las necesidades de los demás.

Múltiples procesos psicológicos, incluida la inteligencia emocional y la empatía interpersonal influyen en el desarrollo del razonamiento prosocial (Mestre et al., 2006). Estos procesos también son esenciales para motivar conductas prosociales sostenibles. Las personas con un razonamiento prosocial desarrollado tienden a recurrir menos a la agresión para resolver los conflictos (Carlo et al., 2013).

El desarrollo del razonamiento prosocial se organiza en seis niveles o tipos que dependen del grado de empatía de la persona y de su creciente consideración por las necesidades de los demás (Eisenberg et al., 2015). Estos niveles incluyen desde un razonamiento hedonista hasta uno profundamente empático y afectivo.

1.3.5.1 Hedonista. El primer nivel del razonamiento moral prosocial se caracteriza por una orientación hedonista, en la cual los juicios se enfocan en el beneficio personal, y se tiende a priorizar las necesidades propias o las de los seres cercanos, sin considerar las de los demás (Cerchiario-Ceballos et al., 2019).

En esta etapa, los niños tienden a razonar sobre el comportamiento prosocial en función de la ganancia directa o de la posibilidad de una reciprocidad futura (Eisenberg et al., 2015). Este enfoque egocéntrico es común en las etapas iniciales del desarrollo moral, cuando aún no se ha interiorizado principios más complejos de justicia o altruismo.

1.3.5.2 Orientado a la necesidad. En el segundo nivel del razonamiento moral, el deseo de ayudar surge de la observación de una necesidad explícita en el otro, pero no necesariamente en una toma de perspectiva profunda ni en motivaciones morales complejas (Cerchiario-Ceballos et al., 2019). En este nivel, la orientación se dirige hacia las necesidades de los demás sin lograr una comprensión completa de la situación ajena.

Este tipo de razonamiento se presenta en los niños mayores y los adolescentes, que son más capaces de comprender las situaciones y las emociones de los demás (Eisenberg et al., 2014). Esto puede motivar su comportamiento hacia acciones más socialmente responsables y compasivas (Padilla-Walker y Carlo, 2014), lo que representa un primer paso hacia la empatía.

1.3.5.3 Orientado a la aprobación. En las primeras etapas del desarrollo moral, los niños y adolescentes, actúan prosocialmente motivados por el deseo de ser percibidos como buenos o aceptables por figuras significativas, como los padres o los maestros, sin basar sus decisiones en una comprensión profunda de la ética o la moralidad (Cerchiario-Ceballos et al., 2019; Padilla-Walker y Carlo, 2014), lo que sugiere que la validación externa influye fuertemente en su razonamiento.

1.3.5.4 Estereotipado. A este nivel, las personas toman decisiones siguiendo creencias socialmente aceptadas, sin evaluar críticamente las circunstancias, reforzando los estereotipos (Cerchiario-Ceballos et al., 2019). Esto simplifica la complejidad de las experiencias humanas y las identidades individuales e ignora las diferencias y matices dentro un grupo (Padilla-Walker y Carlo, 2014). Por ello, las personas realizan actos prosociales porque creen que es lo que se espera socialmente sin reflexionar sobre el impacto de sus acciones en los demás.

1.3.5.5 Orientación empática. La orientación empática se relaciona con la compasión y el deseo de promover el bienestar de los demás, aunque también implica reflexionar sobre cómo los demás perciben estas acciones (Cerchiario-Ceballos et al., 2019). La empatía promueve el comportamiento prosocial al fortalecer las relaciones sociales y la cohesión grupal (Padilla-Walker y Carlo, 2014) que generan un sentido de cuidado hacia el prójimo, sin que exista un interés personal.

1.3.5.6 Internalizado. En este tipo de razonamiento las personas internalizan los valores y normas éticas y actúan según principios morales como la justicia, la igualdad, los derechos humanos, la responsabilidad y el bienestar de los demás (Cerchiario-Ceballos et al., 2019) motivando a mostrar comportamientos altruistas y contribuir al bienestar social (Padilla-Walker y Carlo, 2014), lo que evidencia principios sólidos que trascienden las influencias externas.

El razonamiento internalizado está relacionado con niveles más altos de comportamiento prosocial pues las personas interiorizan los valores (Eisenberg et al., 2014). En este proceso las instituciones parentales, educativas y culturales son fundamentales para formar personas éticamente responsables (Padilla-Walker y Carlo, 2014), que no solo siguen normas, sino que también las cuestionan y adaptan según su comprensión moral.

1.3.6 El adolescente peruano

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2025), en el año 2024, el 29.90% de la población peruana son adolescentes (12 a 17 años), perteneciendo el 70.80% a una familia biparental. Así mismo, el 92.20% asiste a una institución educativa, el 16.30% estudia y trabaja y el 5.60% solo trabaja. Estos datos brindan una información matizada de la realidad de los adolescentes peruanos.

La adolescencia es la etapa en la que los jóvenes experimentan cambios significativos en sus actitudes, pensamientos y comportamientos que sientan las bases de su personalidad futura (García, 2022; Pérez et al., 2023). La construcción de la identidad determina las competencias sociales que guiarán su comportamiento en la vida adulta, que son esenciales para el desarrollo de un comportamiento prosocial (Redondo et al., 2013).

El contexto social y educativo moldea las decisiones de los adolescentes. En la escuela secundaria se consolidan sus habilidades y actitudes (Usán et al., 2020), y aunque ellos pueden razonar moralmente, el ambiente social influye en sus decisiones (Ministerio de Educación, 2022). De esta manera, el contexto puede motivarlos tanto a asumir conductas antisociales como a comportarse de forma solidaria.

Así mismo, si bien los pares pueden llevar a conductas de riesgo, también puede convertirse en una fuente de apoyo para el desarrollo del comportamiento prosocial (Ministerio de Educación, 2022). Esta dualidad subraya la complejidad de las relaciones adolescentes, las cuales requieren un entorno social saludable que refuerce los valores prosociales (Pease, 2019). Valores que les generan satisfacción personal por contribuir al bienestar de otros (Calvo et al., 2001).

Los factores socioeconómicos y geográficos también ejercen impacto en el desarrollo adolescente. El nivel educativo de los padres y la percepción de riqueza familiar predicen desigualdades en los estilos de vida y la salud de los jóvenes (Moreno-Maldonado et al., 2016) que, junto con ciertas normas culturales y de género, especialmente las relacionadas con las dinámicas de poder, moldean los comportamientos de riesgo y protección de los adolescentes (Arias, 2021; Sellan et al., 2024).

Estos factores psico-socioeducativos influyen en la construcción del proyecto de vida del adolescente, donde el apoyo familiar y la comunicación efectiva resultan cruciales para un desarrollo positivo y para sus decisiones futuras (Valencia et al., 2024). La familia y el colegio deben colaborar activamente para crear un ecosistema donde los jóvenes se sientan seguros para explorar sus identidades, desarrollar sus habilidades y tomar decisiones informadas sobre su futuro.

The background of the page features a large, faint watermark of the University of the Philippines seal. The seal is circular, with the Latin motto "IN SCIENTIA ET FIDE EST FORTITUDO NOSTRA" inscribed around the top and sides. In the center is a shield containing a cross at the top, a five-pointed star on the left, a crescent moon on the right, and an open book at the bottom. A banner at the base of the shield displays the year "1961".

CAPITULO II

CAPITULO II

METODOLOGÍA

2.1 Método, enfoque, nivel y diseño de investigación

2.1.1 Método de investigación

La presente investigación se desarrolla bajo el método hipotético-deductivo. Se ha formulado un sistema de hipótesis, las cuales serán verificadas o rechazadas mediante análisis de datos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) establecen que este método formula teorías y preguntas iniciales que dan origen a las hipótesis que se someten a prueba, utilizando diseños de investigación pertinentes, se miden las variables, se analizan los resultados y se establecen conclusiones.

2.1.2 Enfoque

El presente estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo. Para ello, se recogió información cuantificable acerca de los estilos de crianza, las prácticas docentes, las habilidades emocionales y el comportamiento prosocial de los adolescentes de instituciones educativas privadas.

El enfoque cuantitativo es un proceso secuencial en el que se plantean preguntas, se formulan objetivos e hipótesis de investigación, se definen variables y la metodología a seguir para aceptar o rechazar las hipótesis, empleando métodos estadísticos para analizar los datos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.1.3 Nivel de investigación

Esta investigación es explicativa debido a que se trabaja con la modelización de ecuaciones estructurales (SEM) para establecer y probar relaciones de causa y efecto entre las variables, identificando influencias directas y mediadas. Las investigaciones con SEM son explicativas porque permiten establecer modelos causales que explican las complejas interrelaciones entre variables observadas y latentes en objetos de estudio de investigación social (Farfán-Pimentel et al., 2023).

Esta investigación busca explicar, a través de modelos estadísticos multivariados, cómo se relacionan los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y comportamiento prosocial de los adolescentes en un modelo teórico. Estos modelos posibilitan la obtención de estructuras matemáticas que brindan información detallada

sobre fenómenos complejos, lo que permite la formulación y estructuración de modelos teóricos aplicados a diversas disciplinas científicas (Farfán-Pimentel et al., 2023).

2.1.4 Diseño de investigación

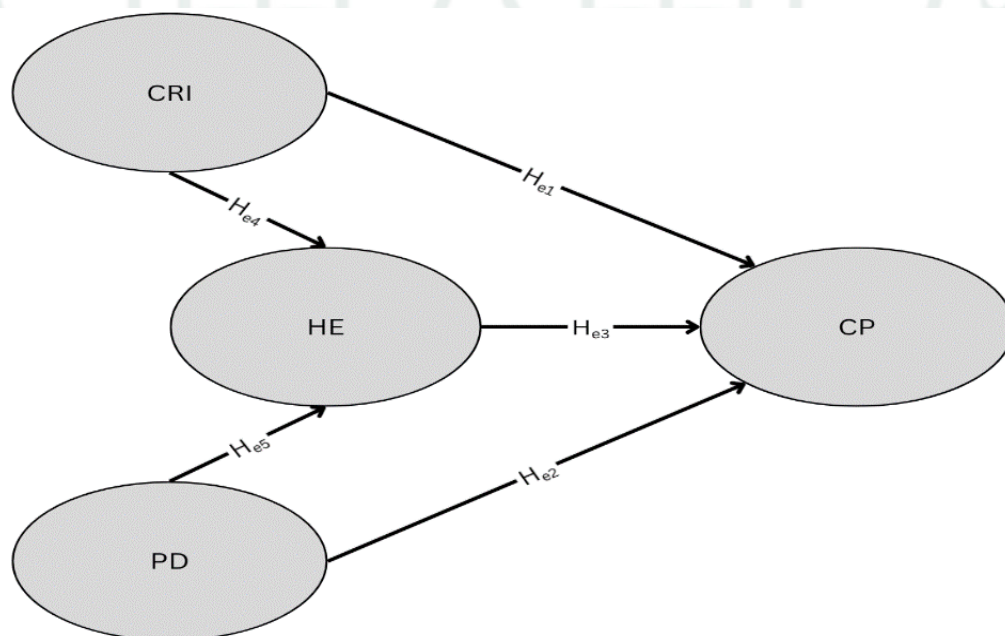
La presente investigación asume un diseño no experimental ya que no se manipulan las variables, sino que se miden tal y como se presentan en el momento del estudio. En la investigación no experimental, no se puede controlar o influir en las variables, porque estas ya ocurrieron, al igual que sus efectos (Hernández et al., 2017).

Por la evolución del fenómeno, este estudio es de tipo transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento en el tiempo. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que el propósito de la investigación transeccional o transversal es caracterizar las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado, haciendo un corte en el tiempo.

En la presente investigación se estudian cuatro variables latentes y se formularon cinco hipótesis para el modelo de ecuaciones estructurales. El diseño del modelo SEM con hipótesis (Díaz, 2018) se presenta en la figura 1.

Figura 1

Diseño de investigación



Nota. La nomenclatura corresponde a las variables Estilos de crianza (CRI), Prácticas docentes (PD), Habilidades emocionales (HE), Comportamiento prosocial (CP), Hipótesis específica (H_e).

2.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
X₁ Estilos de crianza Son todas las acciones que desarrollan los padres con el fin de que sus hijos alcancen el máximo de su desarrollo bio-psico-social.	Compromiso.	• Apoyo parental. • Comunicación abierta y confianza. • Vínculos familiares.
	Autonomía psicológica.	• Fomento de la toma de decisiones. • Apoyo y guía emocional. • Validación.
	Control parental	• Nivel de supervisión. • Grado de conocimiento sobre las actividades del adolescente. • Comunicación sobre planes y actividades.
X₂ Prácticas docentes Son las acciones que lleva a cabo el docente, en los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje, orientados por el currículo, para propiciar la construcción de saberes en los estudiantes.	Comportamiento normativo.	• Establecimiento de normas. • Consistencia normativa.
	Comportamiento afectivo.	• Expresiones afectivas utilizadas. • Intervenciones eficaces.
	Conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje.	• Actividades lúdicas. • Trabajo en equipo. • Uso de las TIC's. • Actividades de reflexión.
X₃ Habilidades emocionales Son las habilidades que permiten la regulación de las emociones y enfrentarse exitosamente a los problemas de la vida cotidiana.	Atención emocional	• Percepción emocional. • Atención a los sentimientos.
	Claridad emocional	• Integración de la emoción y la razón. • Comprensión.
	Reparación emocional	• Regulación emocional. • Resolución de conflictos.
Y₁ Razonamiento prosocial Proceso internalizado mediante el cual una persona decide ayudar a otros priorizando sus necesidades sobre los propios intereses y sin influencia de normas externas.	Razonamiento hedonista.	• Ayuda por beneficio o recompensa personal. • Se enfoca en su propio placer o bienestar. • Busca evitar malestar o pérdidas personales.
	Razonamiento orientado a la aprobación.	• Ayuda para agradar a otros. • Busca aprobación o reconocimiento social. • Se preocupa por la opinión ajena.
	Razonamiento orientado a las necesidades.	• Ayuda al percibir la necesidad o dolor del otro.

		• Enfocado en la gravedad de la situación del necesitado. • Motivado por la empatía.
	Razonamiento estereotipado.	• Usa normas sociales sin reflexión profunda. • Apela a creencias convencionales. • Aplica juicios generalizados sobre personas o grupos.
	Razonamiento internalizado	• Ayuda por convicciones personales profundas. • Actúa según principios éticos propios. • Motivado por la conciencia moral o el deber interno.
Y₂ Comportamiento prosocial Son las conductas que se manifiestan de manera voluntaria, con el fin de procurar el bienestar del prójimo.	Confortar	• Comprensión. • Refuerzo. • Soporte emocional.
	Ayudar	• Asistencia. • Cuidado. • Compromiso con los otros.

Nota. Adaptado de Auné et al., 2019; Mayer y Salovey, 1995; Merino y Ardnt, 2004; Mestre et al., 2002.

2.3 Población

2.3.1 Definición

La población se conformó por 498 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 12 y 17 años, con matrícula regular en el año escolar 2025, en tres instituciones educativas particulares de Arequipa. Para el trabajo de campo, se obtuvieron las autorizaciones y se firmaron los compromisos de confidencialidad (anexo 02).

2.3.2 Censo

Debido a que la población es relativamente pequeña el estudio se desarrolló mediante un censo, incluyendo a todos los estudiantes de educación secundaria de las tres instituciones educativas, durante el año escolar 2025. De manera aleatoria, se seleccionaron 50 adolescentes para la prueba piloto y los restantes constituyeron la base definitiva del análisis.

La población censada estuvo integrada por 448 estudiantes, con una media de edad de 14.17 años. La distribución por sexo fue casi equitativa, con un 49.78% de mujeres y un 50.22% de varones.

2.4 Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de encuesta, como instrumentos se utilizaron cuatro cuestionarios estandarizados y un cuestionario de elaboración propia.

2.4.1 Instrumentos

2.4.1.1 Cuestionario de estilos de crianza de Steinberg. El cuestionario estilos de crianza de Steinberg fue adaptada al español por Merino y Arndt (2004). Contiene 26 ítems con formato Likert distribuidos en tres dimensiones: compromiso parental (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17), autonomía psicológica (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18) y control conductual (19, 20, 21a, 21b, 21c, 22a, 22b, 22c).

Las dimensiones de compromiso y autonomía psicológica presentan cuatro opciones de respuesta: muy en desacuerdo, algo en desacuerdo, algo de acuerdo y muy de acuerdo. La primera dimensión se puntúa de 1 a 4, mientras que en la segunda se emplea una puntuación inversa. La dimensión de control conductual se califica de 1 a 7 en los ítems 19 y 20, y de 1 a 3 en los ítems 21a, 21b, 21c, 22a, 22b y 22c (anexo 03).

El instrumento fue validado en adolescentes peruanos por Castillo-Parra et al. (2022), con una muestra de 563 estudiantes, reportaron que el índice de consistencia interna, medido por el omega de McDonald (ω), mostró un índice general de 0.944; compromiso: 0.889; autonomía psicológica: 0.73 y control parental: 0.88.

La aplicación del instrumento tuvo una duración promedio de 20 minutos.

2.4.1.2 Trait Meta-Mood Scale – 24. Para medir la variable habilidades emocionales se empleó el Trait Meta-Mood Scale - 24 (TMMS-24) de Mayer y Salovey (1995). Este cuestionario evalúa las habilidades emocionales según son percibidas (Ruiz et al., 2022).

El cuestionario consta de 24 ítems con formato Likert de cinco alternativas: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo, con valores del 1 al 5. Los ítems 1 al 8 corresponden a la dimensión Atención emocional; los ítems 9 a 16 a Claridad emocional; y de los ítems 17 a 24 a Reparación emocional (anexo 04).

El procesamiento de datos se realizó sumando los ítems de cada dimensión:

$$A = \sum_{n=1}^8 i_n$$

$$C = \sum_{n=9}^{16} i_n$$

$$R = \sum_{n=17}^{24} i_n$$

Donde:

i: ítem.

A: Atención emocional.

C: Claridad emocional.

R: Reparación emocional.

Ruiz et al. (2022) validaron el instrumento en 699 adolescentes peruanos de 11 a 15 años, obteniendo coeficientes de fiabilidad superiores a 0.80 (Claridad $\alpha=0.89$; Atención $\alpha=0.88$; Reparación $\alpha=0.87$).

La aplicación del TMMS-24 tuvo una duración promedio de 15 minutos.

2.4.1.3 Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial. Carlo et al. (1992) desarrollaron el Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM), adaptado al español por Mestre et al. (2002). El instrumento presenta siete historias con situaciones problemáticas en las que el estudiante debe tomar una decisión y, posteriormente, valorar nueve argumentos en función de la importancia que tuvieron en su decisión, utilizando una escala del 1 al 7 (anexo 05).

Para determinar el tipo de razonamiento moral prosocial, se procedió a:

1. Clasificar cada ítem según el tipo de razonamiento.
2. Sumar las puntuaciones de cada historia.
3. Establecer equivalencias porcentuales según el número de argumentos asignados.
4. Identificar el tipo de razonamiento predominante en cada estudiante.

El PROM identifica cinco tipos de razonamiento moral prosocial: hedonista, orientado a la aprobación, orientado a las necesidades, estereotipado e internalizado (Retuerto y Mestre, 2005).

Mestre et al. (2002) determinaron la consistencia interna del instrumento, con valores de alfa de Cronbach entre 0.60 y 0.80 en una muestra de 1285 adolescentes de 13 a 18 años.

La aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

2.4.1.4 Cuestionario de comportamiento prosocial. Para medir la variable comportamiento prosocial, se utilizó el Cuestionario de Auné et al. (2019), el cual consta de 15 ítems en escala Likert de seis alternativas: nunca, casi nunca, a veces, con frecuencia, casi siempre y siempre, con puntuaciones de 1 a 6. Los ítems 1 a 7 corresponden a la dimensión Confortar, y los ítems 8 a 15 a la dimensión Ayudar (anexo 06).

El puntaje total se obtuvo mediante la suma aritmética de ambas dimensiones:

$$C = \sum_{n=1}^7 i_n$$

$$A = \sum_{n=8}^{15} i_n$$

Donde:

C: Confortar.

A: Ayudar.

Auné et al. (2019) reportaron adecuados índices de fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0.77 para Confortar y 0.85 para Ayudar. Así mismo, Zanatta et al. (2025) reportaron altos niveles de fiabilidad total del instrumento, determinado con el Alpha de Cronbach ($\alpha=0.847$) y el omega de McDonald ($\Omega=0.854$).

La aplicación del instrumento tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

2.4.1.5 Construcción y validación del instrumento Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria. Para la variable prácticas docentes se construyó y validó el cuestionario “Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria” (PDNES-E), que evalúa el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de procesos de enseñanza-aprendizaje, que muestran los docentes según la percepción de los estudiantes (anexo 07).

La validación y fiabilidad del instrumento fue determinada con las siguientes etapas:

- ✓ Construcción del cuestionario.
- ✓ Método Delphi modificado para la validez de contenido.
- ✓ Determinación de confiabilidad.

2.4.1.5.1 Construcción del cuestionario. La construcción del cuestionario inició con la revisión de la literatura (Supo, 2013) sobre las prácticas docentes en la escuela y los instrumentos empleados para evaluarlas.

Respecto a los instrumentos validados para evaluar las prácticas docentes en el nivel secundario, estos todavía resultan escasos (Arregui et al., 2018), y son aún menos frecuentes aquellos que permiten valorar las prácticas docentes orientadas a la formación de valores sociales (Bolaños-Arias y Herrera-Meza, 2025). Esta carencia adquiere relevancia, dado que el estudiante, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, posee el derecho legítimo de evaluar la calidad de la enseñanza y las actitudes que percibe en sus docentes (Román, 2010).

Ante esta situación se elaboró y validó un instrumento destinado a evaluar las prácticas docentes que favorecen las conductas prosociales en los adolescentes, considerando la percepción de los estudiantes. Para su diseño se tomaron como referencia la propuesta de Fierro y Carbajal (2003), la Rúbrica de observación de aula para evaluar el desempeño docente en el Perú (Ministerio de Educación, 2018) y la literatura sobre las prácticas docentes que promueven la prosocialidad (Amésquita-Vera, 2024). Con este análisis se construyó la primera propuesta del cuestionario (tabla 2).

Tabla 2

Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria (primera propuesta)

Dimensión 1: Comportamiento Normativo	
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.
Dimensión 2: Comportamiento Afectivo	
6.	Trata con respeto a los estudiantes.
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.
Dimensión 3: Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.

Nota. Esta propuesta fue entregada al experto de mayor trayectoria profesional (ronda 1).

2.4.1.5.2 Método Delphi modificado para la validez de contenido. Se aplicó el método Delphi modificado para garantizar la validez de contenido del cuestionario, este método se emplea en procesos de juicio de expertos que requieren diversidad de criterios

y robustez metodológica (Cabero, 2014; George y Trujillo, 2018). El procedimiento se desarrolló en dos rondas sucesivas, asegurando la retroalimentación y el perfeccionamiento progresivo del instrumento.

En la primera ronda se seleccionó a nueve expertos con el perfil establecido y con alta calificación (anexo 08). El experto con mayor trayectoria profesional (anexo 09) recibió la primera versión del cuestionario y evaluó la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems, además de consignar observaciones. Estas sugerencias se incorporaron en la segunda versión del cuestionario conformada por 17 ítems modificados (tabla 3).

Tabla 3

Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria (segunda propuesta)

Dimensión 1: Comportamiento Normativo	
1.	Establece las normas para un mejor desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para orientar hacia un adecuado comportamiento.
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario del aula.
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.
5.	Felicita a los estudiantes que han tenido un desempeño digno de elogio.
Dimensión 2: Comportamiento Afectivo	
6.	Trata con respeto a los estudiantes.
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes, manteniendo una comunicación fluida y cercana.
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.
Dimensión 3: Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	
11.	No improvisa, demuestra preparación en sus sesiones de aprendizaje.
12.	Emplea metodologías activas y despierta el interés de sus estudiantes.

-
13. Forma equipos de estudiantes para que resuelvan las actividades planteadas, fomentando la investigación y la creatividad.

 14. Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.

 15. Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.

 16. Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

 17. Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.
-

Nota. Esta propuesta fue entregada a ocho expertos (ronda 2).

En la segunda ronda se remitió la segunda versión del cuestionario a ocho expertos (anexo 10). Cada uno evaluó los ítems en términos de pertinencia, relevancia y claridad, aportando observaciones adicionales. Los resultados de esta etapa se analizaron mediante el coeficiente V de Aiken, lo que permitió cuantificar el nivel de acuerdo entre los jueces y determinar la validez de contenido del instrumento.

Se adoptó como criterio de aceptación un valor mínimo de V de Aiken ≥ 0.90 , tanto para ítems individuales como para criterios y el cuestionario en su conjunto. Los resultados obtenidos superaron este umbral (anexo 11): pertinencia (VA=0.92), relevancia (VA=0.92), claridad (VA=0.96) y cuestionario global (VA=0.93). Estos valores demostraron un consenso sólido entre los expertos y respaldaron la validez de contenido del instrumento, asegurando su confiabilidad para evaluar prácticas docentes en el nivel de educación secundaria.

Se elaboró la versión final del cuestionario, incorporando las observaciones de los expertos y la experiencia investigadora. El instrumento quedó estructurado en tres dimensiones: Comportamiento Normativo, Comportamiento Afectivo y Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cada dimensión con 5 ítems (tabla 4).

El instrumento presentó cuatro niveles de respuesta: nunca, a veces, casi siempre y siempre, con una valoración de 1 a 4, respectivamente (anexo 07). Se eligió esta escala porque al eliminar una opción intermedia se pueden obtener resultados más confiables (George y Trujillo, 2018). Además, la literatura señala que los beneficios de tener varias categorías de respuesta se estabilizan en cuatro puntos (Lee y Paek, 2014).

Tabla 4

Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria (PDNES-E)

Comportamiento Normativo	
1.	Establece las normas de comportamiento para un mejor desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
2.	Cuando un estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para orientar hacia un adecuado comportamiento.
3.	Cuando un estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario del aula.
4.	Cuando un estudiante no ha cumplido con sus actividades, informa al padre de familia a través de la agenda escolar.
5.	Felicita a los estudiantes que han tenido un desempeño y/o comportamiento digno de elogio.
Comportamiento Afectivo	
6.	Trata con respeto a los estudiantes.
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes, manteniendo una comunicación fluida y cercana.
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase, propiciando un ambiente fraterno.
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	
11.	No improvisa, demuestra preparación en sus sesiones de aprendizaje.
12.	Emplea metodologías activas y despierta el interés de sus estudiantes.
13.	Forma equipos de estudiantes, seleccionados al azar, para que resuelvan las actividades planteadas, fomentando la investigación y la creatividad.
14.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.
15.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Nota. Esta propuesta se constituyó en el instrumento definitivo.

2.4.1.5.3 Determinación de confiabilidad. Para el pilotaje se aplicó un muestreo aleatorio estratificado de estudiantes, con el fin de representar a cada estrato de la

población en proporciones equivalentes (Supo y Zacarías, 2024). En este estudio, los estratos correspondieron a cada una de las instituciones educativas participantes (tabla 5).

La edad promedio de la muestra para la prueba piloto fue de 14.86 años (52% mujeres y 48% varones). Se aplicó el instrumento, teniendo una duración promedio de 15 minutos. La prueba Shapiro-Wilk determinó que la distribución no es normal ($p < 0.05$).

Los valores de Alfa de Cronbach obtenidos en la muestra piloto evidenciaron una buena fiabilidad en la dimensión comportamiento normativo ($\alpha = 0.747$) y en la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje ($\alpha = 0.887$), así como una muy buena fiabilidad en la dimensión comportamiento afectivo ($\alpha = 0.924$) y en el cuestionario en general ($\alpha = 0.947$). Estos resultados confirmaron que el instrumento presenta consistencia interna y alta fiabilidad, tanto en sus dimensiones individuales como en su conjunto (Taber, 2017).

Tabla 5

Distribución de la muestra para la prueba piloto

Grado	Institución Educativa A			Institución Educativa B			Institución Educativa C			Total
	N° total de estudiantes - 2025	Proporción %	N° estudiantes seleccionados	N° total de estudiantes - 2025	Proporción %	N° estudiantes seleccionados	N° total de estudiantes - 2025	Proporción %	N° estudiantes seleccionados	
1°	27	34.18	3	49	16.61	5	31	25.00	3	11
2°	18	22.78	2	66	22.37	7	25	20.16	2	11
3°	11	13.92	1	47	15.93	5	18	14.52	2	8
4°	15	18.99	1	81	27.46	8	25	20.16	2	11
5°	8	10.13	1	52	17.63	5	25	20.16	3	9
Total			8			30			12	50

Nota. Elaboración propia.

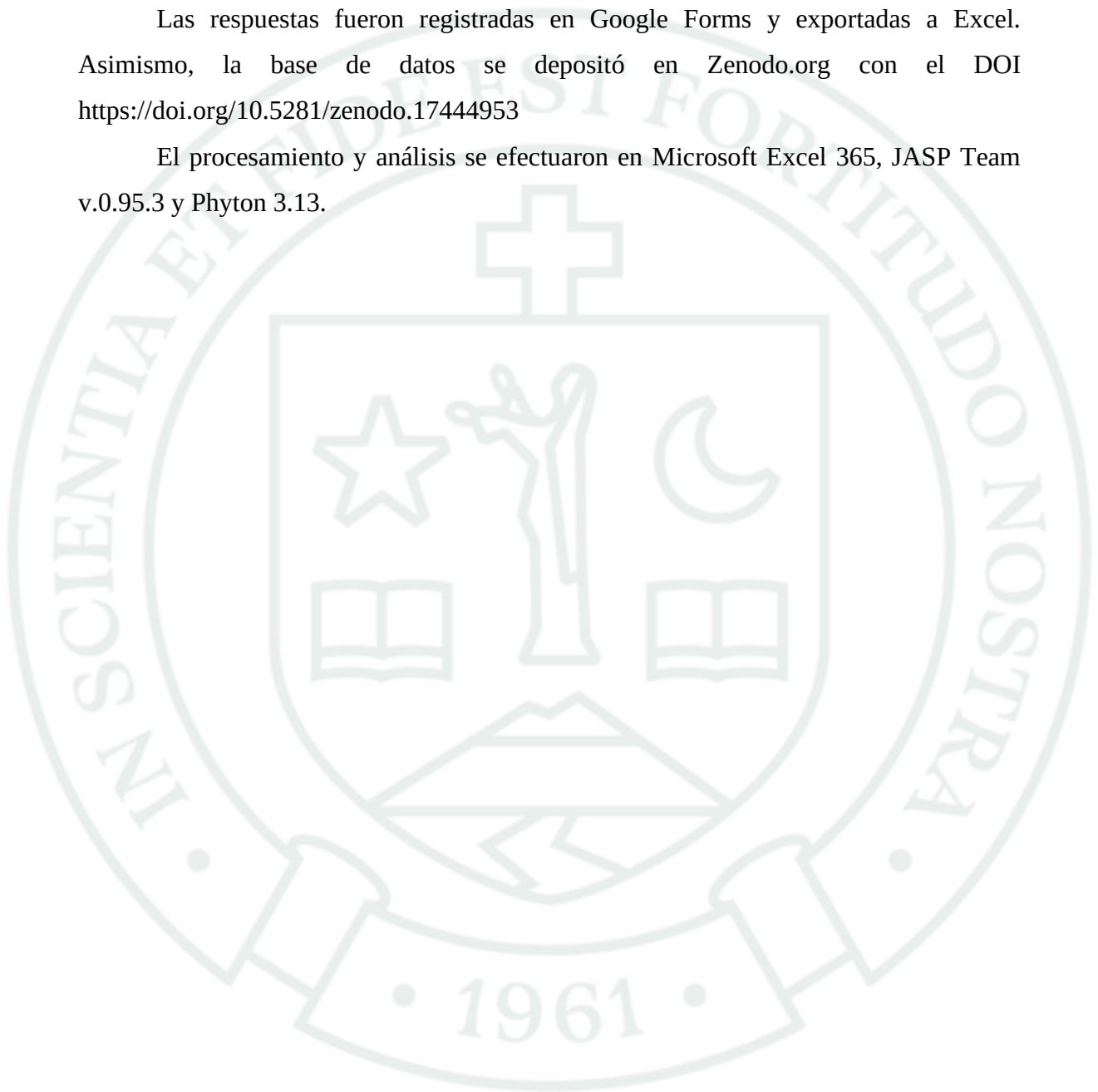
2.5 Estrategia de Recolección de Datos

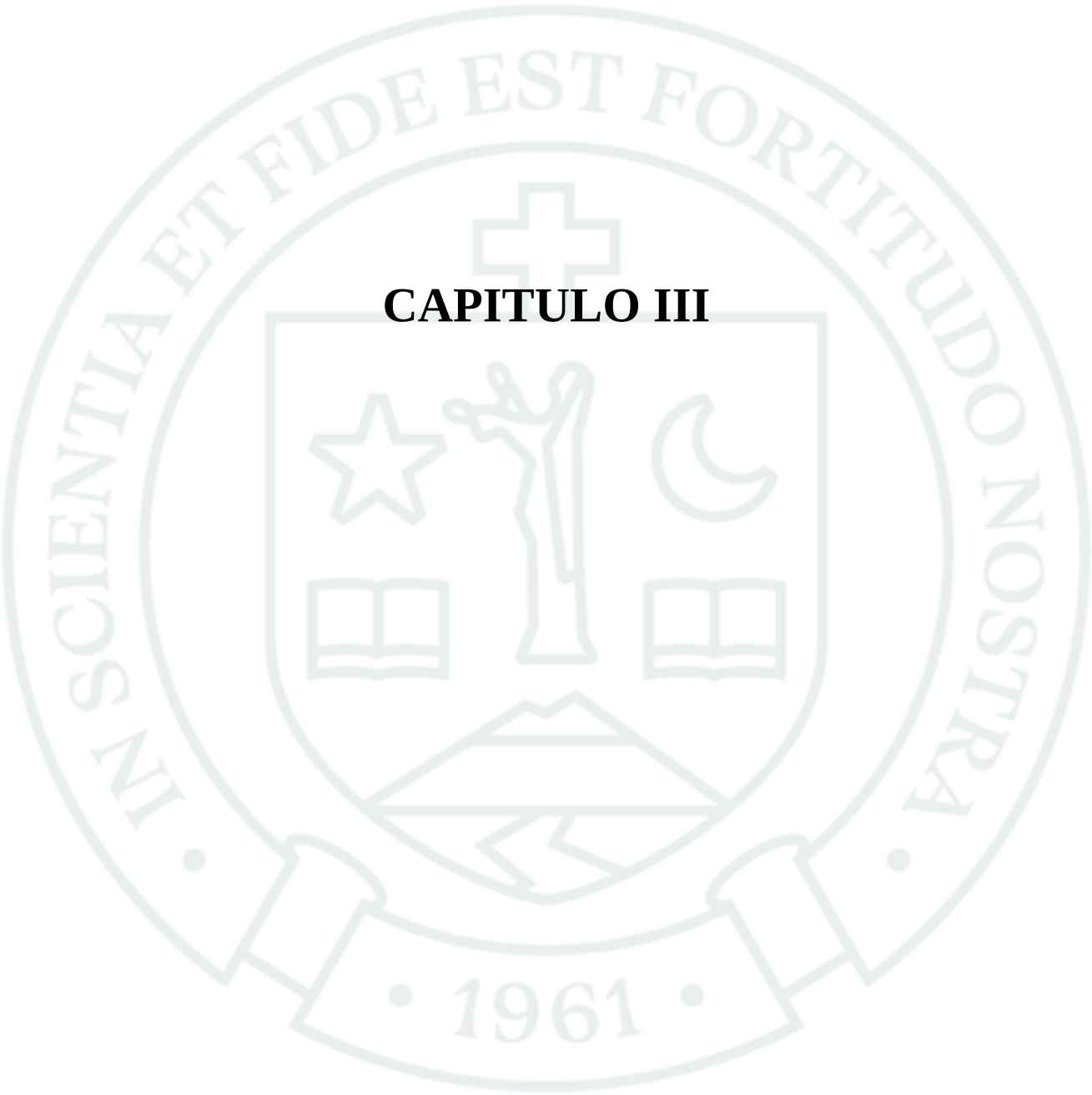
La aplicación de los instrumentos se realizó mediante el sistema de lápiz y papel, asignando a cada participante un código para preservar su anonimato. El proceso se desarrolló en tres sesiones de 45 minutos cada una, distribuidas a lo largo de una semana, durante el primer bimestre del año escolar 2025, lo que garantizó el tiempo suficiente para que los adolescentes respondieran los cuestionarios.

Al concluir la aplicación, se retiraron los nombres de los estudiantes y se mantuvieron únicamente el código asignado y las respuestas a los cuestionarios. Este procedimiento respondió al compromiso ético de proteger la confidencialidad de los participantes y garantizar que la información recopilada se utilice exclusivamente para los fines de la investigación.

Las respuestas fueron registradas en Google Forms y exportadas a Excel. Asimismo, la base de datos se depositó en Zenodo.org con el DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17444953>

El procesamiento y análisis se efectuaron en Microsoft Excel 365, JASP Team v.0.95.3 y Python 3.13.





CAPITULO III

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Normalidad

En el presente estudio no existe distribución normal en las variables ni en las dimensiones de cada variable (tabla 6), por lo cual, en la evaluación del modelo SEM, se emplearon métodos robustos y bootstrapping, que son útiles porque permiten evaluar la significancia y confiabilidad de los resultados sin depender de la normalidad (Brunner, 2023; Hair et al., 2017; Kline, 2016).

Tabla 6
Prueba de normalidad (n=448)

	Estadístico
Estilos de crianza	0.059
Compromiso parental	0.070
Autonomía psicológica	0.078
Control parental	0.098
Prácticas Docentes	0.108
Comportamiento normativo	0.136
Comportamiento afectivo	0.130
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0.113
Atención emocional	0.078
Claridad emocional	0.069
Reparación emocional	0.061
Razonamiento moral prosocial	0.051
Comportamiento prosocial	0.058
Confortar	0.068
Ayudar	0.054

Nota. La normalidad se determinó con la prueba Kolgomorov-Smirnov.

3.2 Fiabilidad de los instrumentos

Se calculó el Alfa de Cronbach para comprobar la confiabilidad de los instrumentos empleados en el estudio (tabla 7).

Tabla 7*Fiabilidad para los instrumentos y sus dimensiones (n=448)*

Instrumento	Dimensiones	Alpha de Cronbach
Estilos de crianza de Steinberg (Merino y Arndt, 2004),	Compromiso	0.882
	Autonomía psicológica	0.712
	Control parental	0.699
	Estilos de crianza	0.827
Prácticas Docentes en el Nivel de Educación Secundaria (PDNES-E)	Comportamiento normativo	0.658
	Comportamiento afectivo	0.849
	Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0.721
	Prácticas Docentes	0.890
Trait Meta-Mood Scale – 24 (Mayer y Salovey, 1995).	Atención emocional	0.888
	Claridad emocional	0.877
	Reparación emocional	0.851
Prosocial Reasoning Objective Measure (Mestre et al., 2002)	Razonamiento moral prosocial	0.885
Cuestionario de comportamiento prosocial (Auné et al., 2019)	Confortar	0.806
	Ayudar	0.843
	Comportamiento prosocial	0.904

Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos para las variables y sus respectivas dimensiones muestran que la mayoría supera el umbral convencional de 0.70, lo que indica una fiabilidad aceptable para los instrumentos en general y para sus dimensiones (Taber, 2017). Sin embargo, la dimensión Comportamiento normativo del instrumento PDNES-E presentó un valor de Alpha de Cronbach ($\alpha=0.658$), ligeramente por debajo del límite tradicionalmente considerado como aceptable (0.70), sugiriendo una fiabilidad moderada y la necesidad de un análisis más riguroso para evaluar su estructura interna (Béland et al., 2017; Taber, 2017).

En ese sentido, se realizó un análisis de consistencia interna mediante la estimación de Alpha de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω), además de un análisis factorial exploratorio (anexo 12) para la dimensión en cuestión. Los resultados del análisis

factorial mostraron que los cinco ítems presentan medias cercanas a 3 y desviaciones estándar moderadas, lo cual indica niveles intermedios en las respuestas y una variabilidad aceptable, controlada dentro de los parámetros estadísticos adecuados (Béland et al., 2017). Las cargas factoriales (λ) oscilan entre 0.369 y 0.817, siendo Normativo₁ y Normativo₅ los ítems con mayor contribución al factor, mientras que Normativo₄, presenta una carga menor, reflejando su contribución limitada ($\lambda=0.239$). Las comunales (h^2) respaldan este patrón, confirmando que la mayor parte de la varianza de los ítems está explicada por el factor común, en línea con las expectativas teóricas (Revelle y Zinbarg, 2009). Además, las correlaciones ítem-total corregidas (r_{it}), que varían entre 0.229 y 0.585, evidencian una consistencia interna adecuada y coherente con la estructura propuesta. El análisis de α -if-item-deleted indicó que, aunque normativo₄ reduciría ligeramente la fiabilidad, esta modificación no sería significativa, justificando la decisión de mantener todos los ítems por coherencia teórica y metodológica.

Finalmente, la fiabilidad global de la dimensión, calculada con omega de McDonald ($\omega=0.793$), refleja un nivel de fiabilidad moderada pero suficiente para los análisis estructurales subsiguientes. La diferencia entre ambos coeficientes, en particular el valor de omega sugiere que la estructura de la dimensión se ajusta mejor a un modelo de factores latentes que permite una evaluación más precisa y robusta de su consistencia interna (Dunn et al., 2014). Por ello, la dimensión Comportamiento normativo mantiene niveles aceptables de fiabilidad psicométrica, considerando las recomendaciones actuales en teoría de la prueba (Revelle y Zinbarg, 2009).

3.3 Descripción del comportamiento de las variables

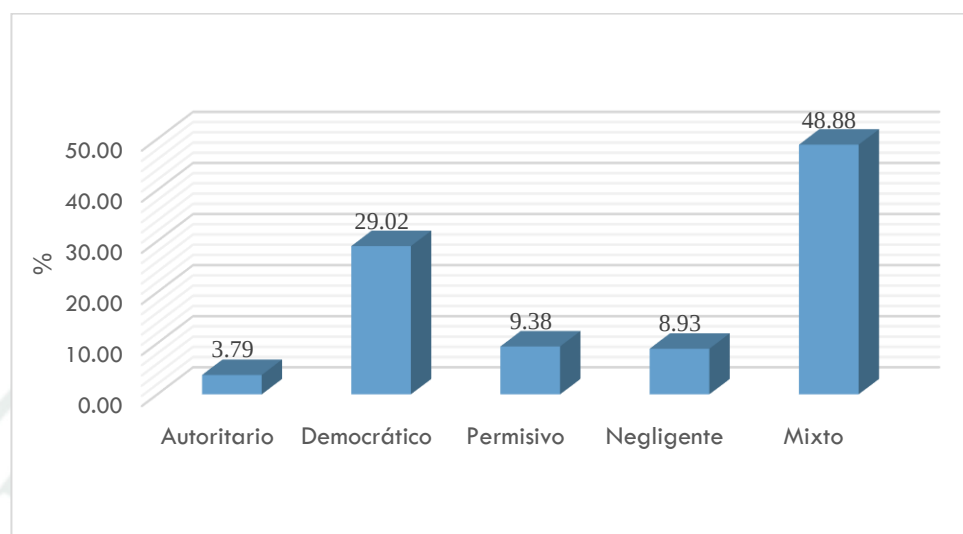
3.3.1 Estilos de crianza

Los resultados muestran que los adolescentes, evaluados durante el año escolar 2025, perciben predominantemente un estilo de crianza mixto (48.88%), seguido del democrático (29.02%) y con menor incidencia el autoritario (3.79%) (figura 2).

Respecto a las dimensiones de los estilos de crianza (figura 3), el compromiso parental alcanza un nivel bueno en 48.88% de los adolescentes y regular en 42.63%. La autonomía psicológica se percibe principalmente en nivel regular (63.62%) y bueno (30.58%). Con referencia al control parental, 62.95% de los adolescentes lo califica como bueno y 31.25% como regular.

Figura 2

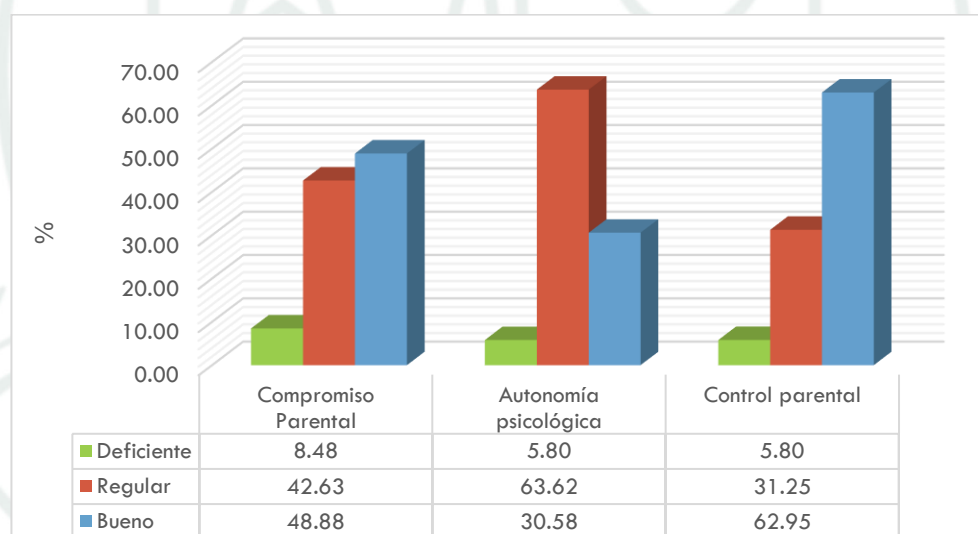
Estilos de crianza desde la percepción de los adolescentes (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Compromiso parental, autonomía psicológica y control parental (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Los resultados reflejan que, según los adolescentes, los padres tienen un estilo de crianza mixto ya que, no mantienen un patrón educativo uniforme, sino que alternan prácticas autoritarias, permisivas y democráticas según las circunstancias. Esta realidad genera percepciones de inconsistencia en los jóvenes y afecta su autorregulación y estabilidad emocional (Quiroga et al., 2023; Soto-Ortiz et al., 2024).

En contraste, el estilo democrático es el más frecuente tanto en Europa (Abellán, 2021; Mendo et al., 2019) como en países latinoamericanos (Castañeda-Alape et al., 2023; Pérez y Rodríguez, 2023; Romero-Acosta et al., 2021; Villacís y Larzabal, 2022), incluido el Perú (Castañeda y Candela, 2022; Rivas-Huamán, 2024; Soto-Ortíz et al., 2024; Uezen et al., 2022).

Sin embargo, Sandoval-Correa y Buelot-Becerra (2024) encontró predominancia del estilo de crianza permisivo en la selva peruana. Esta discrepancia puede explicarse por el intento de las familias peruanas de incorporar métodos dialogados y democráticos para que coexistan con sus prácticas tradicionales autoritarias (Uezen et al., 2022).

En cuanto al compromiso parental, los adolescentes lo perciben entre bueno y regular, evidenciando que, aunque los padres muestran interés y afecto, el acompañamiento no es constante. Lo que difiere con los elevados niveles reportados por Sandoval-Correa y Buelot-Becerra (2024).

Los resultados del presente estudio acerca del compromiso parental son de preocupación ya que, si bien el compromiso es desafiante para los padres (Costa y Faria, 2017) este es fundamental para el bienestar psicológico de los adolescentes (Darling y Steinberg, 1993) y niveles intermedios pueden limitar el desarrollo integral.

Con referencia a la autonomía psicológica, en el presente estudio, es percibida como regular, lo que indica que los adolescentes consideran que sus padres restringen su independencia, la toma de decisiones y su pensamiento crítico. Coincidiendo con los niveles medios reportados por Sandoval-Correa y Buelot-Becerra (2024)

La autonomía psicológica es esencial para la motivación intrínseca y la autorregulación (Darling y Steinberg, 1993) por lo que, los padres deben equilibrar la protección de sus hijos con la promoción de su independencia (Costa y Faria, 2017) así, las prácticas parentales rígidas dificultan la construcción de la autonomía de los adolescentes (Mendo et al., 2019).

Respecto al control parental, los resultados muestran que, según los adolescentes, los padres establecen límites claros y desarrollan la supervisión activa para garantizar la seguridad de sus hijos, lo que coincide con la literatura (Romero-Acosta et al., 2021; Sandoval-Correa y Buelot-Becerra, 2024).

Estos resultados son significativos ya que, a pesar de que los padres pueden enfrentar dificultades para establecer reglas y vigilar a sus hijos (Costa y Faria, 2017), el ejercicio de un control parental equilibrado favorece la disciplina y la integración social de los hijos (Canessa y Lembcke, 2020; Romero-Acosta et al., 2021).

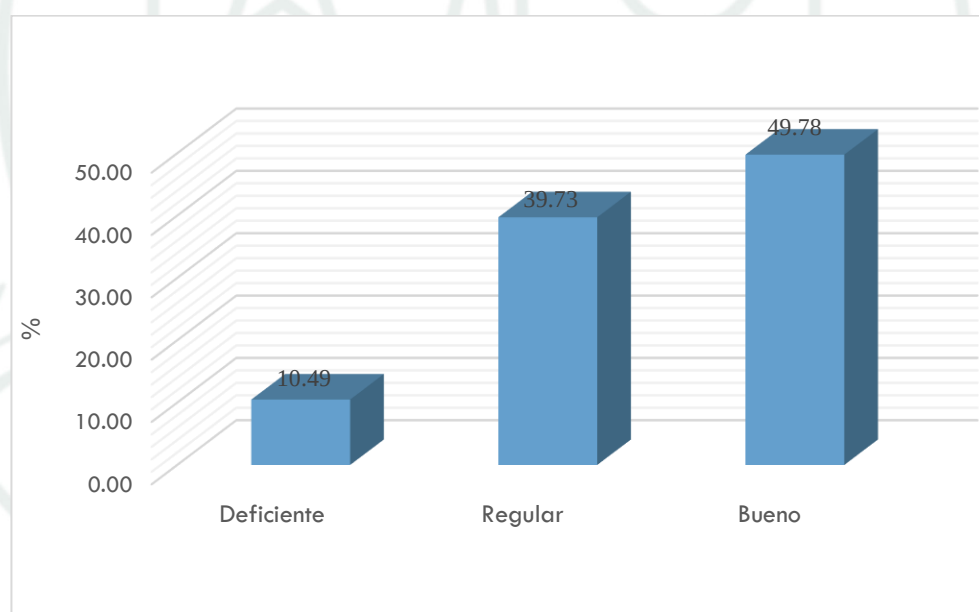
La predominancia, en este estudio, de un estilo de crianza mixto, con un compromiso y control parental favorables, pero con autonomía intermedia, refleja una hibridación educativa, donde los padres ajustan sus prácticas a las demandas del contexto y de los propios adolescentes y, aunque esta adaptación puede resultar positiva, también produce ambivalencia e inestabilidad en los hijos frente a la incertidumbre. En este punto, es importante analizar cómo influyen en la variabilidad de la crianza factores como el estrés laboral, los problemas emocionales o la inseguridad, que son parte de la realidad peruana.

3.3.2 Prácticas docentes

Durante el año escolar 2025, los adolescentes perciben las prácticas docentes como buenas en un 49.78%, regulares por el 39.73% y deficientes por el 10.49% (figura 4).

Figura 4

Evaluación de las prácticas docentes (n=448)

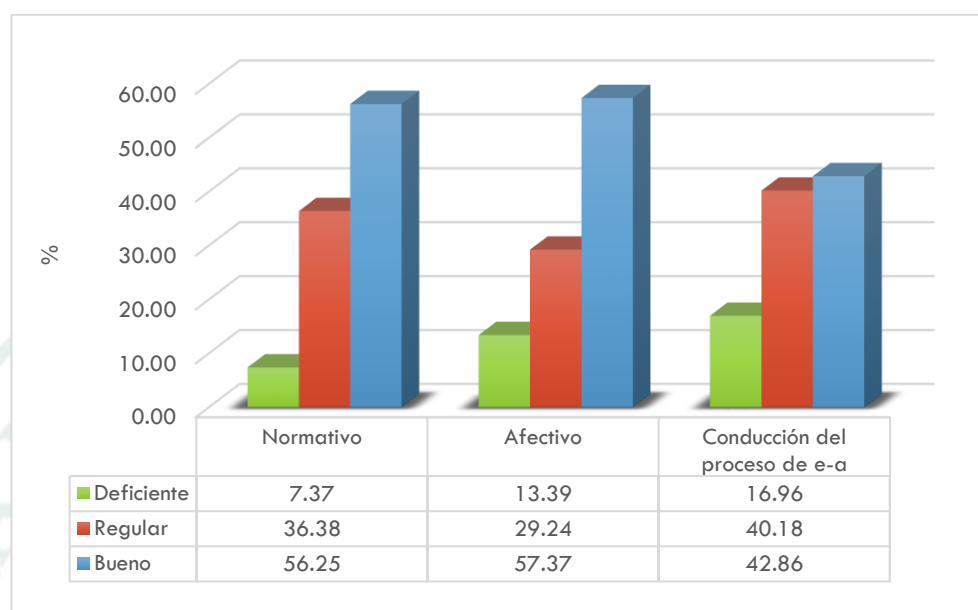


Nota. Elaboración propia.

En relación con las dimensiones de las prácticas docentes (figura 5), el Comportamiento normativo alcanza un nivel bueno en 56.25% y regular en 36.38%. El comportamiento afectivo se percibe principalmente como buena (57.37%) y regular (29.24%). La conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje es valorada como buena por el 42.86% de los adolescentes y regular por el 40.18%.

Figura 5

Comportamiento normativo, comportamiento afectivo y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que aproximadamente la mitad de los adolescentes considera las prácticas docentes como buenas. Estos hallazgos difieren con Elizalde (2024), quien reportó que más de la mitad de los adolescentes las consideran predominantemente como negativas. Esta situación puede deberse a la falta de innovación de las estrategias pedagógicas y a diferencias en la implicación afectiva y normativa de los docentes. Lo que enfatiza la importancia de continuar capacitando a los profesores, ya que la percepción de calidad educativa influye en el compromiso estudiantil y en la efectividad del aprendizaje (Slavin, 2018).

En cuanto al comportamiento normativo, esta es considerada entre buena y regular, lo que indica que, si bien los docentes establecen reglas y directrices, estas no siempre se aplican con consistencia. Tal situación puede generar confusión y afectar la disciplina y la autorregulación de los estudiantes. Debido a que la claridad y coherencia normativa son esenciales para garantizar un ambiente escolar estructurado y seguro (Jones y Jones, 2016).

Respecto al comportamiento afectivo, en este estudio, es percibida por los adolescentes con un nivel entre bueno y regular, reflejando que los docentes muestran interés y apoyo hacia los estudiantes, aunque no de manera constante. Al respecto,

Elizalde (2024) encontró que los estudiantes perciben expresiones de enojo en sus docentes lo que afecta negativamente la motivación académica. La relación profesor-estudiante y el apoyo emocional docente son factores clave en la motivación, el compromiso académico, el ajuste socioemocional y el fortalecimiento de la autoestima (Domínguez et al., 2022; Jones y Jones, 2016; Navarro et al., 2016; Slavin, 2018).

Los adolescentes valoran la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje como buena y regular, lo que revela que los docentes aún presentan debilidades en la planificación, organización y aplicación de estrategias inclusivas. Una gestión articulada del proceso de educativo resulta fundamental para implementar estrategias efectivas y garantizar experiencias de aprendizaje significativas (Jones y Jones, 2016). Este enfoque integra la pedagogía y las habilidades socioemocionales para atender la diversidad y fomentar la participación de todos los estudiantes (Cecchini et al., 2018; González et al., 2019).

Los hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas, consistentes y sostenidas afectivamente. Se ha demostrado que las prácticas docentes influyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Díazgranados, 2014; Ruvalcaba-Romero et al., 2017). Además, la calidad instruccional y la eficacia pedagógica constituyen pilares del logro académico y de la satisfacción estudiantil (Rosenshine, 2012). Esto subraya la importancia de un enfoque integral que articule eficazmente el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.3.3 Habilidades emocionales

Los resultados correspondientes al año escolar 2025 muestran que el 58.03% de los adolescentes requieren mejorar su atención emocional, el 34.83% presenta una atención adecuada y un 7.14% presta demasiada atención a sus emociones (figura 6).

En relación con la claridad emocional, el 68.75% de los adolescentes necesita mejorar la comprensión de sus emociones, el 25.89% muestra una comprensión adecuada y el 5.36% alcanza un nivel excelente (figura 7).

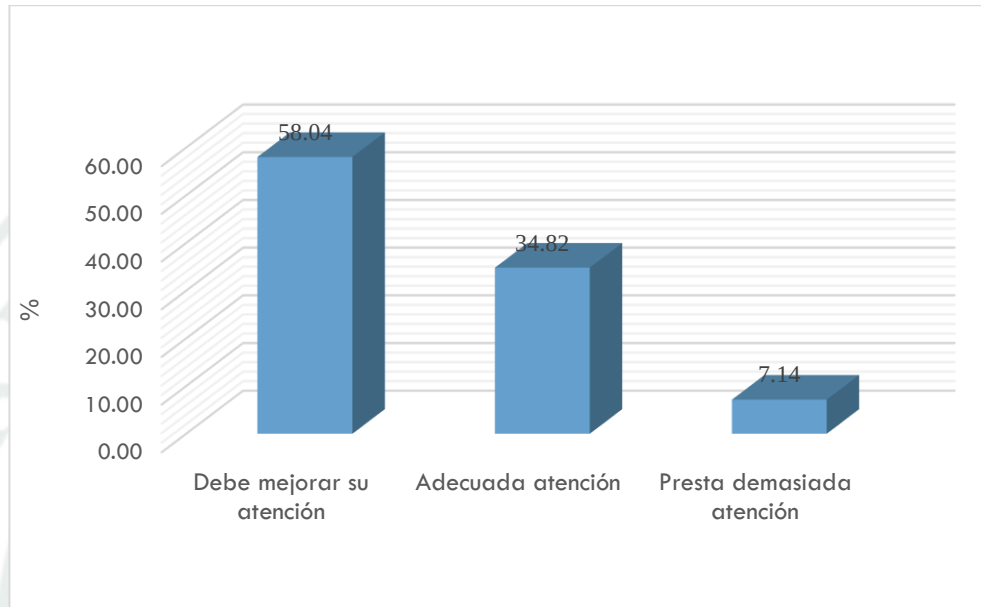
Respecto a la reparación emocional, el 49.33% de los adolescentes requiere mejorar la regulación de sus emociones, el 41.96% tiene una regulación adecuada y el 8.70% presenta una regulación excelente (figura 8).

Los resultados ponen de manifiesto que una proporción considerable de adolescentes enfrenta dificultades en la gestión de sus emociones. La elevada necesidad

de mejora en atención, claridad y reparación emocionales indica que presentan limitaciones para identificar, comprender y regular sus sentimientos.

Figura 6

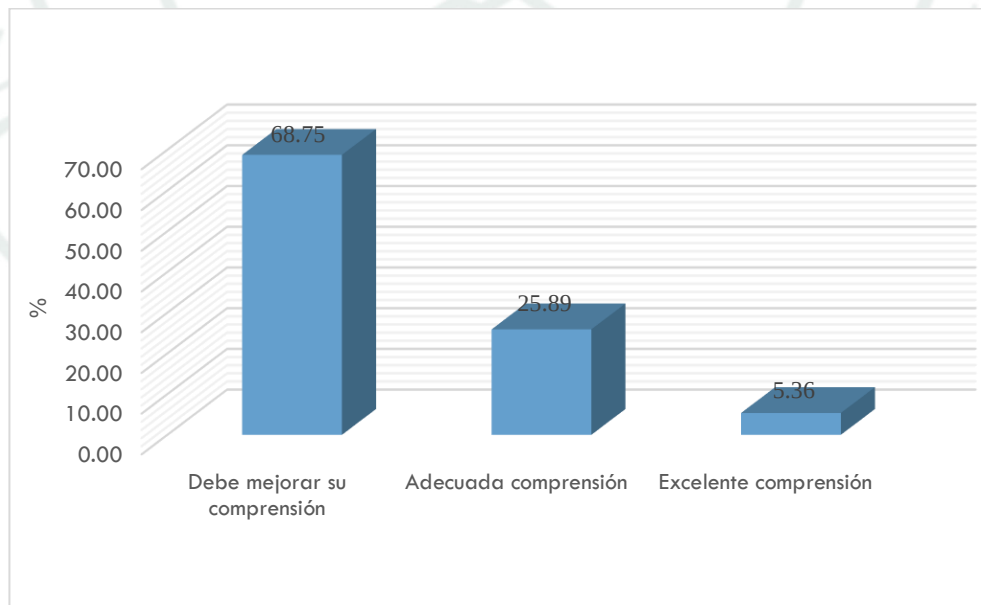
Atención emocional de los adolescentes (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Figura 7

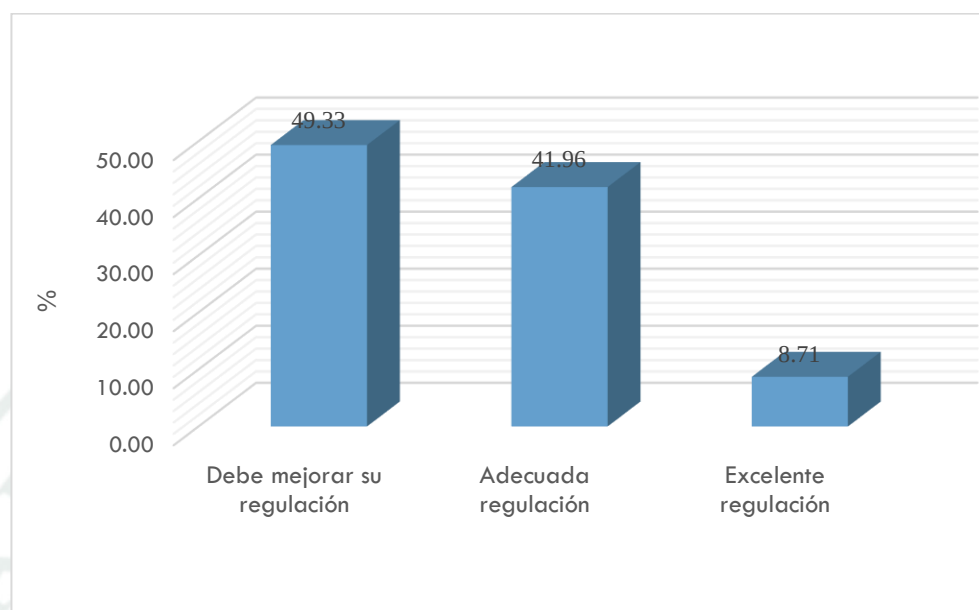
Claridad emocional de los adolescentes (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Reparación emocional de los adolescentes (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Estos hallazgos son reforzados con estudios previos (Castañeda-Alape et al., 2023; López-Noguero et al., 2023; Soto-Ortíz et al., 2024; Villacrés y Cueva, 2024). Sin embargo, existen investigaciones que reportan niveles altos de desarrollo de las habilidades emocionales (Domínguez et al., 2022; Fregoso et al., 2025; Peña et al., 2018; Vaquero-Diego et al., 2020; Vargas et al., 2018; Usán et al., 2020). Las diferencias entre los estudios podrían atribuirse a factores culturales, contextuales y temporales.

Los resultados de la presente investigación son preocupantes, dado que las habilidades emocionales constituyen un componente esencial del desarrollo adolescente (Arteaga-Alcívar y Avalos, 2024). Las dificultades para reconocer y comprender las emociones pueden obstaculizar la adaptación social y la toma de decisiones (Porrás et al., 2020; Torres et al., 2020), y la claridad emocional es central en la regulación afectiva y en la construcción de resiliencia, ya que posibilita interpretar de manera adecuada tanto las propias emociones como las de los demás (Pérez et al., 2023).

Así mismo, el desarrollo de las habilidades emocionales ayuda a los adolescentes a enfrentarse a situaciones adversas, reducir la probabilidad de comportamientos riesgosos, y promover la resiliencia ante los desafíos propios de esta etapa de desarrollo (Mestre et al., 2017), facilitando la construcción de su proyecto de vida, el establecimiento de metas adecuadas y a perseverar en su logro (Silva et al., 2022).

Este contexto sugiere la necesidad de que los programas educativos prioricen el fortalecimiento de las habilidades emocionales para favorecer un desarrollo socioemocional integral y promover comportamientos prosociales y adaptativos en los contextos escolar y familiar.

3.3.4 Comportamiento prosocial

Durante el año escolar 2025, el comportamiento prosocial de los adolescentes se considera regular en 64.73%, deficiente en 19.42% y buena en 15.85% (figura 9).

Figura 9

Comportamiento prosocial de los adolescentes (n=448)



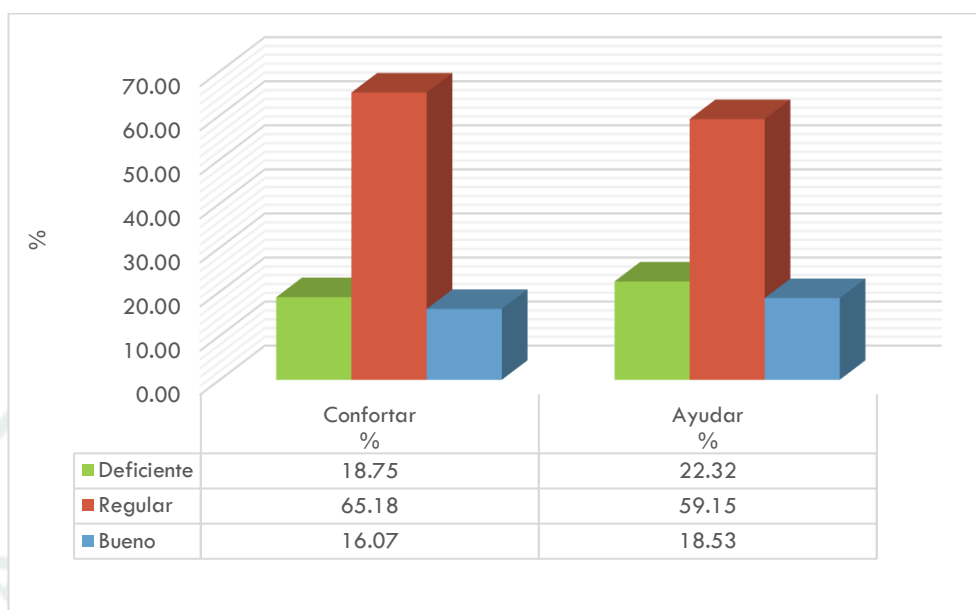
Nota. Elaboración propia.

En relación con las dimensiones del comportamiento prosocial (figura 10), se identifican diferencias entre confortar y ayudar. En la dimensión confortar, el 65.18% presentan un nivel regular, 18.75% alcanzan un nivel deficiente y 16.07% muestran un nivel bueno. En la dimensión ayudar, el 59.15% se perciben en nivel regular, 22.32% en un nivel deficiente y 18.53% en un nivel bueno.

En cuanto al tipo de razonamiento moral prosocial (figura 11), el 55.58% de los adolescentes manifiesta un razonamiento orientado a las necesidades, el 25.00% un razonamiento hedonista y el 4.25% un razonamiento orientado a la aprobación.

Figura 10

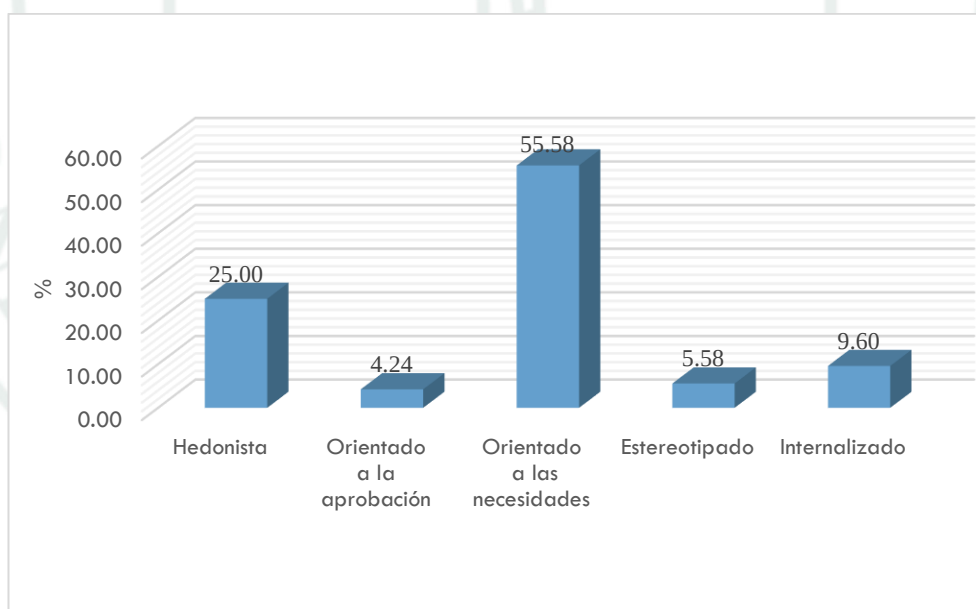
Dimensión confortar y ayudar del comportamiento prosocial (n=448)



Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Tipos de razonamiento moral prosocial presentada por los adolescentes (n=448)



Nota. Elaboración propia.

La predominancia del nivel regular en el comportamiento prosocial evidencia la necesidad de promover comportamientos prosociales que fortalezcan el desarrollo social y emocional durante la adolescencia. Los resultados se refuerzan con los de estudios

previos (Balabanian y Lemos, 2020; Cuadra-Martínez y Salgado Roa, 2020; Villacrés y Cueva, 2024), sin embargo, otros investigadores encontraron niveles altos de comportamiento prosocial en los adolescentes (Peña et al., 2018; Vargas et al., 2018) y de moderados a altos (Lopez, 2018). Estas discrepancias pueden deberse a que los estudios responden a contextos distintos al peruano.

En la dimensión confortar, la mayoría de los adolescentes se sitúa en un nivel regular, lo que sugiere dificultades en la expresión de conductas de consuelo y en la percepción de la propia habilidad para brindar apoyo emocional. Estos resultados son consistentes con Villacrés y Cueva (2024). La dimensión confortar refleja la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás, un aspecto esencial para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y la cohesión grupal (Auné et al., 2019; Choquehuanca, 2022).

En la dimensión ayudar, se observa una tendencia similar, con predominancia del nivel regular, lo que indica que muchos adolescentes perciben limitaciones en su disposición a asistir a otros de manera efectiva. La conducta de ayudar implica asistencia directa y compromiso con el bienestar de los demás, generando un impacto positivo tanto en quien recibe como en quien ejecuta la acción (Aknin et al., 2015; Auné et al., 2014; Dunfield, 2014).

Con referencia al razonamiento moral prosocial, en el presente estudio, es predominantemente orientado a las necesidades, concordando con Tur-Porcar et al. (2016), y discrepando de Martí-Vilar et al. (2017) que encontró tendencia hacia el razonamiento hedonista de los adolescentes.

El razonamiento moral prosocial orientado a las necesidades refleja un enfoque altruista y maduro (Eisenberg et al., 2015). Así mismo, la baja incidencia del razonamiento orientado a la aprobación sugiere que los adolescentes no dependen de la validación externa para comportarse de forma prosocial, lo que constituye un indicador positivo para el desarrollo de la empatía y la ética del cuidado (Eberly-Lewis y Coetzee, 2015).

Los resultados evidencian que, aunque una proporción considerable de adolescentes presenta conductas prosociales regulares y orientadas a la satisfacción de necesidades ajenas, existe un grupo importante que requiere fortalecimiento en sus habilidades para confortar y ayudar. Estos hallazgos resaltan la importancia de programas educativos y familiares que promuevan la empatía, la cooperación y la reflexión moral, contribuyendo al desarrollo integral y social de los adolescentes.

3.4 Prueba de hipótesis con ecuaciones estructurales

3.4.1 Proceso de modelado

Con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas, se diseñó y probó el modelo de ecuaciones estructurales (anexo 13) a fin de evaluar su grado de ajuste. El SEM con las rutas entre las variables latentes y sus dimensiones se muestran en la figura 12.

Se determinaron los índices de ajuste para el SEM. Los valores de chi-cuadrado ($\chi^2=4468.00$, $p<0.001$), indica que, con los datos actuales, el modelo no se ajusta perfectamente a los datos observados. Sin embargo, dado el tamaño de la muestra, es importante considerar que este tipo de prueba puede detectar desviaciones mínimas y que el significado práctico también depende de la magnitud de las discrepancias y de otros índices de ajuste (Brunner, 2023). Por ello, en contextos con muestras grandes, a menudo se recomienda complementar la evaluación con otros índices de ajuste como RMSEA y CFI (Brunner, 2023; Hair et al., 2017).

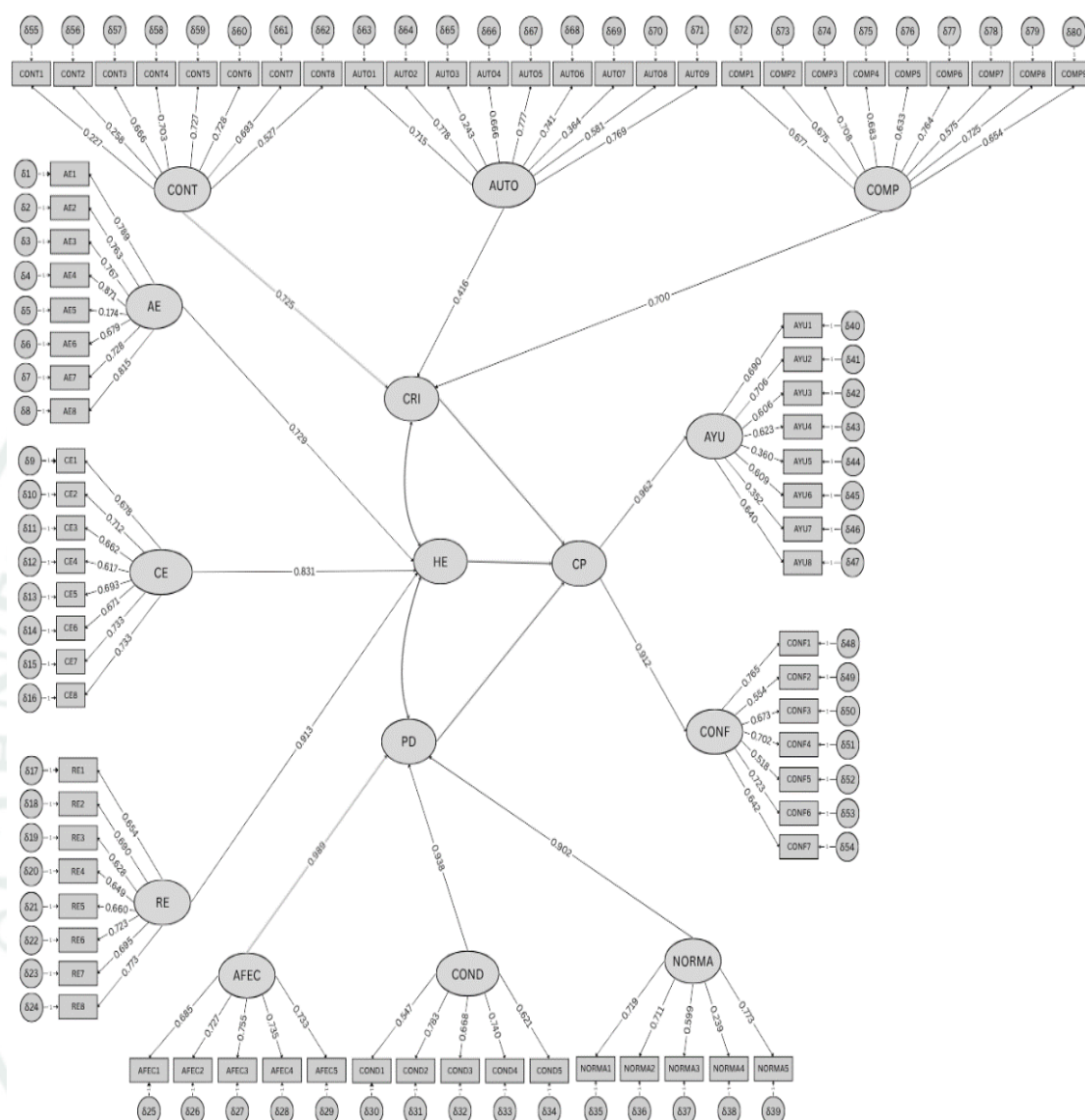
Los índices de ajuste CFI (Comparative Fit Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) se utilizan ampliamente en análisis de modelos estructurales (SEM) para evaluar qué tan bien se ajusta un modelo a los datos (Brunner, 2023).

Para el modelo SEM se obtuvo un CFI=0.838, que es considerado como no aceptable a pesar de que el RMSEA=0.032 (anexo 13) indica un buen ajuste (Brunner, 2023; Hoyle, 2023). En este contexto se procedió a la revisión y optimización del modelo.

3.4.1.1 Optimización del modelo estructural. Con el fin de mejorar la consistencia interna y la validez convergente de las dimensiones, se realizó una depuración sistemática de los instrumentos, la corrección de inconsistencias y la reestimación del modelo, asegurando que cada constructo mantuviera únicamente los indicadores con contribuciones estadísticamente sólidas.

Figura 12

Modelo estructural con las cargas factoriales estandarizadas



Nota. Estilos de crianza (CRI), Compromiso parental (COMP), Autonomía psicológica (AUTO), Control parental (CONT), Prácticas docentes (PD), Comportamiento normativo (NORMA), Comportamiento afectivo (AFEC), Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (COND), Habilidades emocionales (HE), Atención emocional (AE), Claridad emocional (CE), Reparación emocional (RE), Comportamiento prosocial (CP), Ayudar (AYU), Confortar (CONF).

3.4.1.1.1 Depuración sistemática de los instrumentos. Para optimizar el modelo de medida se identificaron los ítems con cargas factoriales estandarizadas inferiores al umbral recomendado ($\lambda < 0.40$) (Fornell y Larcker, 1981; Hair et al., 2019). Con estos resultados se procedió a la depuración sistemática de los instrumentos, considerando la coherencia teórica del modelo. En este proceso se retiraron algunos, decisión respaldada tanto en evidencia empírica como en fundamentos teóricos, con el objetivo de obtener un modelo más parsimonioso y robusto (figura 13).

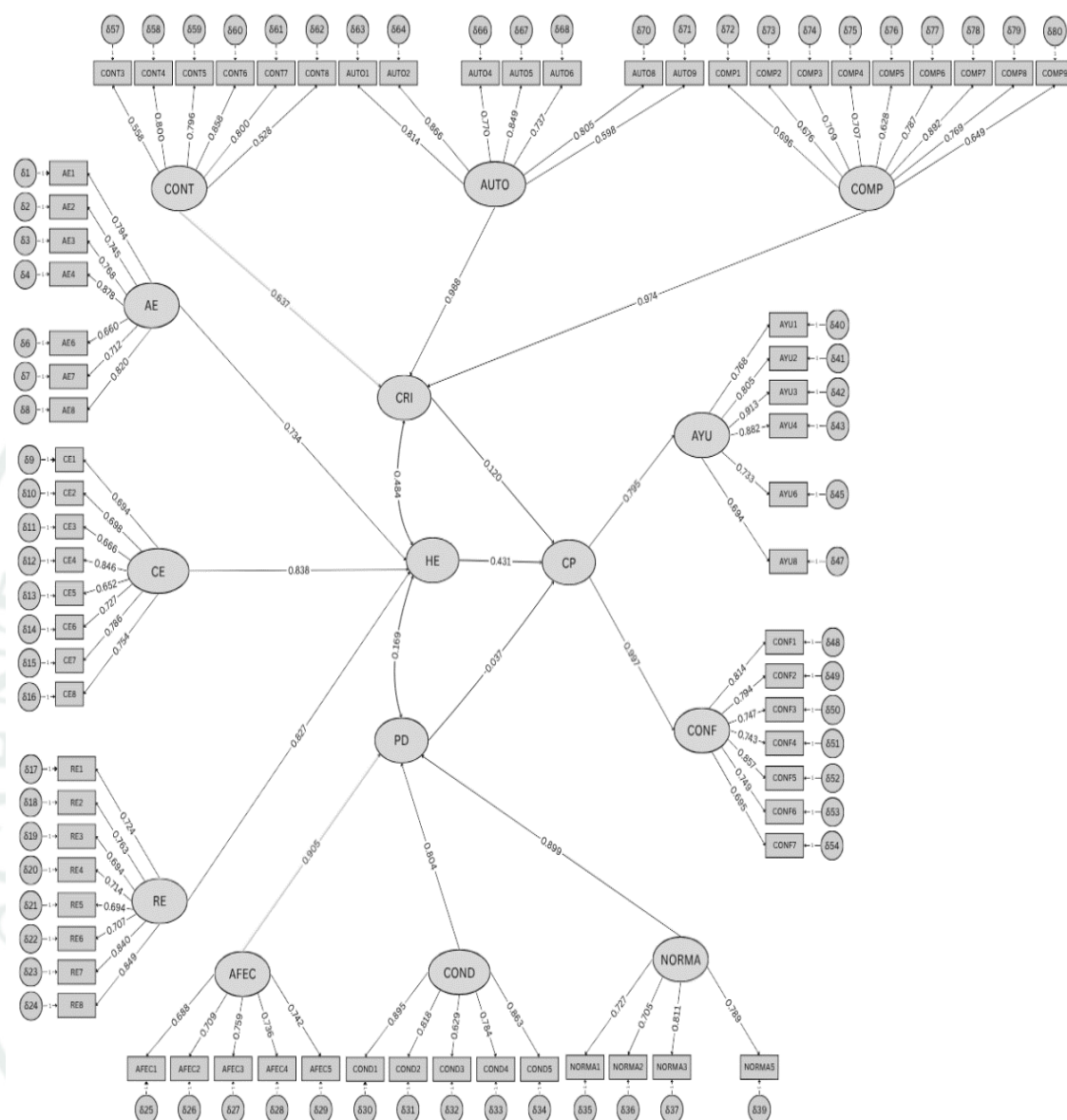
Con referencia al Cuestionario de Estilos de Crianza, en la subescala Autonomía, los ítems “Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me castigan” (AUTO3) y “Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si me porto mal” (AUTO7) presentaron baja carga factorial ($\lambda = 0.243$ y $\lambda = 0.364$, anexo 13). Al respecto, Merino y Arndt (2004) reportaron que en adolescentes peruanos el ítem AUTO6 no se ajustaba satisfactoriamente a la dimensión Autonomía debido a diferencias culturales y semánticas en la comprensión de la autonomía adolescente. En esta muestra, las respuestas reflejaron que probablemente los adolescentes tienen diferencias al interpretar los términos “castigo” y “manera fría o poco amigable”, o tienen temor de dar a conocer estas incidencias, por lo que el retiro de estos ítems resultó metodológicamente pertinente y teóricamente respaldado.

En la subescala Control conductual, el ítem “En una semana normal ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de lunes a jueves?” (CONT1) y “En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa en un viernes o sábado por la noche?” (CONT2) mostraron cargas factoriales bajas ($\lambda = 0.227$ y $\lambda < 0.258$, respectivamente), afectando la homogeneidad interna y los indicadores de ajuste del modelo (anexo 13). Su redacción pudo inducir interpretaciones ambiguas según normas familiares y culturales sobre la disciplina adolescente (Merino y Arndt, 2004). Su eliminación fortaleció la coherencia factorial.

Respecto al Trait Meta-Mood Scale TMMS-24, en la dimensión Atención emocional el ítem “Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos” (AE5) presentó baja carga factorial ($\lambda = 0.174$, anexo 13), hallazgo consistente con estudios previos en adolescentes españoles (Pedrosa et al., 2014) y adolescentes mexicanos (Ocaña et al., 2019). Determinando que AE5 no discrimina adecuadamente dentro de la dimensión, posiblemente por ambigüedad semántica, por lo que su exclusión está justificada.

Figura 13

Modelo estructural optimizado con las cargas factoriales estandarizadas



Nota. Estilos de crianza (CRI), Compromiso parental (COMP), Autonomía psicológica (AUTO), Control parental (CONT), Prácticas docentes (PD), Comportamiento normativo (NORMA), Comportamiento afectivo (AFEC), Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (COND), Habilidades emocionales (HE), Atención emocional (AE), Claridad emocional (CE), Reparación emocional (RE), Comportamiento prosocial (CP), Ayudar (AYU), Confortar (CONF).

Con referencia al Cuestionario de Prácticas Docentes en el Nivel Secundaria, en la dimensión Comportamiento normativo el ítem “Cuando un estudiante no ha cumplido con sus actividades, informa al padre de familia a través de la agenda escolar” (NORMA4) mostró baja carga factorial ($\lambda=0.239$) y limitada contribución al constructo

Comportamiento normativo percibida (anexo 13). Al ser un ítem diseñado específicamente para este estudio, su eliminación se consideró un ajuste metodológico pertinente, para mejorar los índices de SEM optimizando la validez convergente.

Respecto al Cuestionario de Comportamiento Prosocial, en la dimensión Ayudar los ítems “Hago donaciones a organizaciones benéficas” (AYU5) y “Intento levantar la autoestima a mis amigos” (AYU7) presentaron cargas factoriales bajas ($\lambda=0.360$ y $\lambda=0.352$, anexo 13). Al respecto Auné et al. (2019) señalaron que la dimensión de Ayudar, aunque relevante, no siempre capta de forma independiente la complejidad del comportamiento prosocial, ya que está influida por un factor general de prosocialidad. Asimismo, Zanatta et al. (2025) observaron que el instrumento evolucionó hacia una estructura que integra un tercer componente relacionado con el altruismo, lo cual explica que ciertos ítems de Ayudar presenten un ajuste deficiente en modelos estructurales.

La depuración de estos ítems permitió obtener un modelo más parsimonioso, coherente con criterios psicométricos internacionales y con la evidencia acumulada sobre la estructura y desempeño de los instrumentos (Merino y Arndt, 2004; Pedrosa et al., 2014; Ocaña et al., 2019; Zanatta et al., 2025). Esto asegura la solidez teórica, la representatividad de los constructos y niveles adecuados de ajuste y fiabilidad para análisis estructurales posteriores.

3.4.1.1.2 Corrección de inconsistencias. Durante la revisión final del modelo, se identificaron y corrigieron inconsistencias en la versión preliminar. La corrección garantizó que CP se definiera únicamente como variable endógena dependiente, asegurando la identificación adecuada del modelo, la coherencia conceptual de los constructos y la ausencia de parámetros residuales inapropiados. Los detalles técnicos de esta verificación y corrección se documentan en el anexo 14.

3.4.1.1.3 Reestimación del modelo. El modelo fue reestimado mediante el estimador Weighted Least Squares with Mean and Variance adjustment (WLSMV), recomendado por su robustez frente a desviaciones de la normalidad (Brown, 2006; Li, 2015), y se aplicó un procedimiento de bootstrap con 1000 remuestreos y con un CI de 95% (Efron y Tibshirani, 1993) para obtener estimaciones estables y confiables (anexo 15).

3.4.1.2 Análisis de las métricas SEM. La reestimación del modelo de ecuaciones estructurales evidenció un ajuste satisfactorio, con valores de CFI=0.912 y RMSEA=0.029 (anexo 15).

De acuerdo con los criterios internacionales, un CFI superior a 0.90 refleja un ajuste adecuado (Brunner, 2023; Byrne, 2010; Schumacker y Lomax, 2014), mientras que valores mayores a 0.95 representan un ajuste excelente (Hoyle, 2023; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2016).

Con relación al RMSEA, valores inferiores a 0.06 son indicativos de un modelo parsimonioso y correctamente especificado (Brunner, 2023; Hoyle, 2023; Kline, 2016), aunque estándares más exigentes recomiendan umbrales menores a 0.05 especificado (Byrne, 2010; Schumacker y Lomax, 2014).

Estos resultados confirman la validez estructural y la adecuación global del modelo, demostrando que la configuración factorial reproduce de manera consistente la estructura teórica subyacente y cumple con los parámetros de calidad psicométrica recomendados en SEM.

3.4.1.3 Análisis de la calidad psicométrica de los constructos. Antes de examinar las relaciones estructurales, se evaluó la calidad psicométrica de los constructos latentes del modelo. Con ese fin, se analizaron la Varianza Media Extraída (AVE), la Confiabilidad del Constructo (CR) y la validez discriminante de los constructos, con el fin de garantizar la adecuación psicométrica de las medidas en términos de validez convergente, consistencia interna y diferenciación conceptual entre los constructos.

3.4.1.3.1 Varianza Media Extraída (AVE). El AVE es una medida que indica la cantidad promedio de varianza en los indicadores que es explicada por un constructo latente en modelos de medición (Brunner, 2023). Esta medida es importante porque permite evaluar la validez convergente del constructo, asegurando que los indicadores realmente representan el concepto que se desea medir (Fornell y Larcker, 1981).

Los valores de Varianza Media Extraída (AVE) oscilaron entre 0.527 y 0.632 (tabla 8), superando el umbral mínimo de 0.50 recomendado por Brunner (2023), Fornell y Larcker (1981), Hair et al. (2017). Un AVE alto indica que el constructo explica una proporción significativa de la varianza de sus indicadores, reflejando buena calidad en la medición (Hair et al., 2017). Valores superiores a 0.6 son especialmente deseables, pues

aseguran convergencia adecuada y consistencia en la medición (Brunner, 2023; Kline, 2016).

3.4.1.3.2 Confiabilidad del Constructo (CR). El CR, también llamada confiabilidad compuesta, es una medida que evalúa la fiabilidad de los constructos latentes en un modelo de medición, proporcionando una estimación de la proporción de varianza verdadera en relación con la varianza total de los indicadores (Hoyle, 2023). En este estudio se empleó la confiabilidad compuesta de Fornell y Larcker (1981), ya que ofrece una estimación más rigurosa y conservadora de la consistencia interna de los constructos, especialmente en modelos de estructura de covarianza.

La confiabilidad del constructo (CR), en el presente estudio (tabla 8), superó el umbral mínimo de 0.70 (Brunner, 2023; Fornell y Larcker, 1981; Hoyle, 2023), lo que evidencia consistencia interna robusta. Aunque Brunner (2023) advierte que un CR cercano o superior a 0.9 podría reflejar redundancia entre ítems, limitando la capacidad de captar diferencias reales, en contraste, Schumacker y Lomax (2004) señalan que valores altos de CR indican alta fiabilidad sin constituir prueba definitiva de redundancia. Los valores observados (entre 0.790 y 0.879), permiten inferir que los ítems aportan información distintiva y complementaria, reforzando la solidez psicométrica del modelo y la precisión de las mediciones.

Tabla 8

Varianza media extraída y confiabilidad del constructo

Variable	Dimensión	AVE	CR
Estilos de crianza	Compromiso	0.530	0.842
	Autonomía psicológica	0.617	0.812
	Control parental	0.531	0.814
		0.559	0.823
Prácticas docentes	Comportamiento normativo	0.572	0.849
	Comportamiento afectivo	0.531	0.831
	Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	0.622	0.849
		0.573	0.843
Habilidades emocionales	Atención emocional	0.597	0.790
	Claridad emocional	0.527	0.828
	Reparación emocional	0.554	0.870
Comportamiento prosocial	Confortar	0.589	0.842
	Ayudar	0.632	0.879
		0.611	0.861

Nota. Elaboración propia.

Cabe destacar que los análisis se realizaron sin parcelamiento de ítems, garantizando que cada indicador individual contribuye de manera directa y específica al constructo y evitando la pérdida de información que suele producir la agregación de reactivos.

3.4.1.3.3 Validez discriminante de los constructos. La validez discriminante de los constructos se evaluó contrastando la raíz cuadrada del AVE de cada constructo con las correlaciones interfactoriales, siguiendo el criterio de Fornell y Larcker (1981). Este criterio es considerado uno de los métodos más comunes y robustos para evaluar si los constructos verdaderamente representan conceptos diferenciados en modelos de medición (Kline, 2016; Schumacker y Lomax, 2004).

En el presente estudio, la raíz cuadrada del AVE superó dichas correlaciones, en todos los casos (tabla 9), lo que confirma que cada constructo explica mejor la varianza de sus propios indicadores que la compartida con otros. Estos resultados respaldan la validez discriminante del modelo, es decir, los constructos son distintos y no comparten demasiada varianza en sus indicadores (Byrne, 2010; Hair et al., 2017; Kline, 2016). Confirmando que los constructos presentan diferenciación conceptual suficiente, sin evidencia de redundancia o solapamiento entre las variables latentes.

Tabla 9

Validez discriminante de los constructos

Constructo	$\sqrt{\text{AVE}}$	CRI	PD	HE	CP
Estilos de crianza (CRI)	0.748	-	0.435	0.592	0.478
Prácticas docentes (PD)	0.757	0.435	-	0.516	0.385
Habilidades emocionales (HE)	0.782	0.592	0.516	-	0.611
Comportamiento Prosocial (CP)	0.782	0.478	0.385	0.611	-

Nota. Elaboración propia.

3.4.1.3 Análisis de las ecuaciones. En el modelo final, el Comportamiento Prosocial (CP) se define como variable endógena, explicada por los constructos exógenos: Estilos de Crianza (CRI), Prácticas Docentes (PD) y Habilidades Emocionales (HE).

Las ecuaciones de medida obtenidas para los constructos (anexo 14) se presentan a continuación:

Ecuaciones de medida de los constructos latentes:

- Estilos de Crianza (CRI):
$$\text{CRI} = 0.974\text{Compromiso} + 0.988\text{Autonomía} + 0.637\text{Control}$$
- Prácticas Docentes (PD):
$$\text{PD} = 0.905\text{Afectivo} + 0.804\text{Conducción} + 0.899\text{Normativo}$$
- Habilidades Emocionales (HE):
$$\text{HE} = 0.734\text{Atención} + 0.838\text{Claridad} + 0.899\text{Reparación}$$
- Comportamiento prosocial (CP):
$$\text{CP} = 0.795\text{Ayudar} + 0.997\text{Confortar}$$

Ecuación estructural del modelo:

$$\text{CP} = 0.120\text{CRI} + 0.037\text{PD} + 0.431\text{HE}$$

Los coeficientes estandarizados expresan la magnitud y dirección de los efectos. Valores positivos indican que, a mayor nivel de la variable predictora, mayor es el nivel esperado de la variable dependiente, mientras que un valor negativo implicaría un efecto inverso. Según criterios de Hair et al. (2017), Hoyle (2023) y Kline (2016), se puede clasificar la magnitud de los efectos como pequeño ($\beta \approx 0.10$ a 0.30), moderado ($\beta \approx 0.30$ a 0.50) o considerable (>0.50). En las investigaciones en ciencias sociales y comportamiento, estos umbrales sirven como referencia para evaluar la importancia práctica de los efectos observados (Kline, 2016).

En la ecuación para el comportamiento prosocial (CP) se lee:

- 0.120CRI : cada incremento de una desviación estándar en estilos de crianza se asocia con un aumento de 0.120 desviaciones estándar en el comportamiento prosocial.
- 0.037PD : cada incremento de una desviación estándar en prácticas docentes se asocia con un aumento de 0.037 desviaciones estándar en el comportamiento prosocial, siendo un efecto casi negligible.
- 0.431HE : cada incremento en una desviación estándar en las habilidades emocionales se asocia con un aumento de 0.431 desviaciones estándar en el comportamiento prosocial.

Lo que muestra que las habilidades emocionales son el principal predictor del comportamiento prosocial de los adolescentes, así mismo, los estilos de crianza, aunque

positiva aporta menos en la explicación del constructo, y las prácticas docentes contribuyen de manera insignificante en esta relación.

3.4.2 Prueba de hipótesis

Una vez verificado el ajuste global y la validez de los constructos, se evaluaron las hipótesis específicas mediante los coeficientes estandarizados y valores de significancia.

Para evaluar las hipótesis propuestas, se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM). Los resultados de la prueba de hipótesis se presentan en la tabla 10.

Tabla 10

Análisis de hipótesis planteadas

Influencias evaluadas		β	t-value	p-value
Estilo de crianza	→ Comportamiento prosocial	0.120	2.041	0.041
Prácticas docentes	→ Comportamiento prosocial	0.037	0.710	0.478
Habilidades emocionales	→ Comportamiento prosocial	0.431	6.944	0.000
Estilos de crianza	→ Habilidades emocionales	0.484	9.533	0.000
Prácticas docentes	→ Habilidades emocionales	0.169	2.921	0.003

Nota. Elaboración propia.

Para una mejor comprensión, se detalla el significado de los estadígrafos empleados en el análisis.

β (Beta): coeficiente estandarizado que cuantifica la fuerza y la dirección de la influencia de una variable sobre otra dentro del modelo (Brunner, 2023). Valores cercanos a 0 indican relaciones débiles, mientras que valores cercanos a 1 o -1 indican relaciones muy fuertes, positivas o negativas (Byrne, 2010). Un valor positivo indica que, a mayor valor de la variable predictora, mayor será el valor de la variable resultado, mientras que un valor negativo indica que, a mayor valor de la variable predictora, menor será el valor de la variable resultado (Schumacker y Lomax, 2004).

t-value: estadístico que evalúa la significancia de un parámetro estimado, como β (Schumacker y Lomax, 2004). Se obtiene al dividir el valor estimado del parámetro por su error estándar (Byrne, 2010; Kline, 2016). Byrne (2010) establece que valores absolutos superiores a 1.96 indica significancia estadística al nivel de 0.05.

p-value: probabilidad de obtener un valor de la estadística de prueba (como el t-value) igual o más extremo que el observado, bajo el supuesto de la hipótesis nula es verdadera (Schumacker y Lomax, 2004). Un p-value bajo (menor a 0.05) indica que el parámetro estimado es estadísticamente significativo y, en consecuencia, que la relación entre variables en el modelo debe considerarse significativa (Byrne, 2010; Hoyle, 2023; Kline, 2016; Schumacker y Lomax, 2004).

En el contexto de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), la interpretación de β , t-value y p-value resulta esencial para evaluar la importancia y la significancia de los parámetros estimados (Byrne, 2010; Kline, 2016; Schumacker y Lomax, 2004). En conjunto, estos indicadores permiten determinar qué vínculos planteados en el modelo son estadísticamente confiables y, por tanto, relevantes para la interpretación de la estructura propuesta.

3.4.2.1 Prueba de hipótesis general (H_G): Los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales influyen significativamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes, tanto por relaciones directas como por relaciones mediadas.

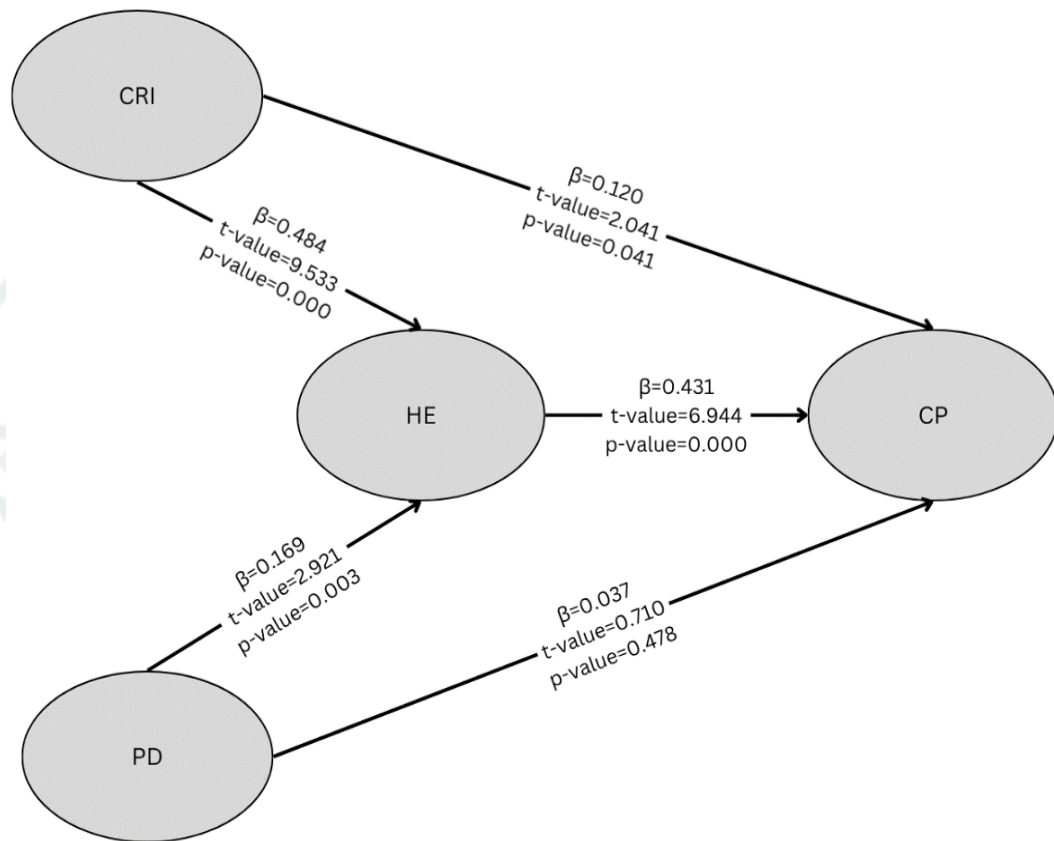
Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales evidencian que, durante el año escolar 2025, los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales influyen significativamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes, tanto de manera directa como mediada (tabla 10 y figura 14).

Los valores de β , t-value y p-value para las rutas establecidas en el SEM confirman que los estilos de crianza y las habilidades emocionales influyen significativamente en el comportamiento prosocial, tanto de forma directa, como mediada a través de las habilidades emocionales. Sin embargo, las prácticas docentes no muestran una influencia directa significativa en el comportamiento prosocial, en este análisis, pero existe una influencia mediada por las habilidades emocionales.

Este resultado se puede deber a que el modelo estructural propuesto explicó el 63.00% de la varianza total de las variables incluidas (anexo 14), lo que indica un nivel adecuado de ajuste y capacidad explicativa global (Brunner, 2023). Este resultado evidencia que la estructura factorial especificada reproduce de manera satisfactoria la covariación observada entre los constructos latentes, respaldando la validez teórica del modelo (Hair et al., 2017), aunque aún queda un 37.00% de variabilidad que no está explicado por estas variables, lo cual podría estar relacionado con otros factores no considerados en el modelo (Hair et al., 2017).

Figura 14

Modelo de ecuaciones estructurales con relaciones directas y mediadas entre las variables



Nota. Estilos de crianza (CRI), Prácticas docentes (PD), Habilidades emocionales (HE), Comportamiento prosocial (CP).

Estos resultados están en concordancia con investigaciones que hallaron que los factores familiares (Backman et al., 2024; Flores et al., 2023; Pérez y Rodríguez, 2023) y los factores personales (Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Vargas et al., 2018) son los predictores directos, mientras que los factores educativos no ejercen una influencia directa en el comportamiento prosocial de los adolescentes (Alcántar et al., 2021).

Con referencia a las relaciones indirectas, la presente investigación confirma el papel mediador de las habilidades emocionales, lo cual es reforzado por la literatura, que establece que la calidad de la crianza (Davis y Carlo, 2018; Llorca et al., 2017) y las prácticas docentes (Alcántar et al., 2021; Wu y Zhang, 2022) impactan el bienestar emocional del adolescente, y es esta base emocional la que facilita la manifestación de comportamientos prosociales, subrayando que la empatía y la inteligencia emocional son

los mecanismos clave que traducen las influencias ambientales en acciones sociales positivas.

Con estos resultados la hipótesis general es parcialmente aceptada, destacando la importancia de una crianza y una educación centradas en el desarrollo socioemocional como la vía más efectiva para fomentar el comportamiento prosocial de los adolescentes.

3.4.2.2 Prueba de hipótesis específicas.

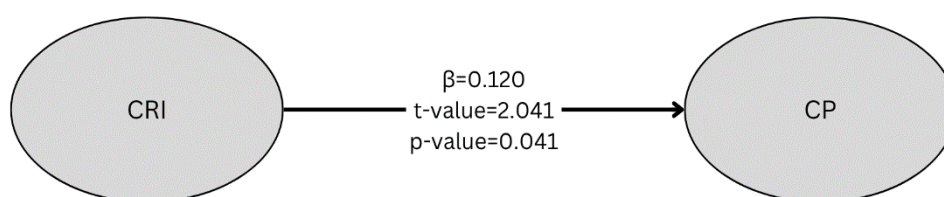
3.4.2.2.1 Los estilos de crianza influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes (H_{e1}). Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales para la ruta estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes se muestran en la tabla 10 y figura 15.

El valor de β (0.120) muestra una influencia positiva significativa débil (Brunner, 2023). Lo que indica que un cambio en el estilo de crianza es asociado con un incremento proporcional en el comportamiento prosocial.

Los valores de t-value (2.041) y p-value (<0.041) demuestran que la relación es significativa (Brunner, 2023) y confirman que este efecto no es accidental (Hoyle, 2023). Estos resultados indican que el estilo de crianza tiene un efecto estadísticamente confiable sobre el comportamiento prosocial.

Figura 15

Los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes



Nota. Estilos de crianza (CRI), Comportamiento prosocial (CP).

Los hallazgos de este estudio se alinean con investigaciones que asocian los estilos de crianza positivos con mayores niveles de comportamiento prosocial en los adolescentes. En Finlandia, Backman et al. (2024) demostraron que los hijos de padres que combinan afecto y establecimiento de normas tienden a mostrar más comportamientos prosociales. De forma semejante, estudios realizados en adolescentes ecuatorianos (Flores et al., 2023; Pérez y Rodríguez, 2023) evidenciaron que el estilo

positivo, democrático o autoritativo favorece comportamientos prosociales emocionales y altruistas.

Sin embargo, la literatura latinoamericana también revela diferencias contextuales que matizan esta relación. Palomar y Victorio (2018) encontraron que el estilo permisivo puede, en ciertos contextos, asociarse con conductas prosociales de los adolescentes mexicanos, explicando un 61% de la varianza, lo que es resaltante ya que, si bien este estilo favorece la autonomía de los hijos (Gallego et al., 2019), también se caracteriza por la ausencia de normas y límites (Pérez y Rodríguez, 2023).

Estas diferencias reflejan la influencia del contexto sociocultural en la configuración y los efectos de los estilos parentales. En sociedades, donde la obediencia y el respeto a la autoridad siguen siendo valores centrales de la socialización, los estilos de crianza más eficaces son aquellos que logran equilibrar el afecto con el control. Sin embargo, en contextos más individualistas, la permisividad puede interpretarse como una forma de confianza y respeto por la autonomía, y no necesariamente como falta de límites.

En este sentido, la predominancia del estilo mixto en la población analizada explica la presencia de niveles moderados de comportamiento prosocial. Este estilo, caracterizado por una combinación inconsistente de afecto y control (Quiroga et al., 2023; Soto-Ortíz et al., 2024), puede generar en los adolescentes dificultades para interiorizar normas de reciprocidad y empatía, limitando el desarrollo de comportamientos prosociales estables. La falta de coherencia entre el discurso afectivo y las reglas de comportamiento puede provocar ambigüedad en las respuestas emocionales y, por ende, reducir la probabilidad de que los adolescentes actúen en favor del bienestar de los demás.

Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio confirman que los estilos de crianza son predictores del comportamiento prosocial de los adolescentes, dado que la familia constituye el primer espacio de socialización donde se aprenden valores, normas y habilidades socioemocionales esenciales (Díaz y Rodríguez, 2018; Flores et al., 2023; Pérez y Rodríguez, 2023). Las interacciones cotidianas entre padres e hijos modelan comportamientos, regulan las emociones y fortalecen la empatía y la autorregulación, componentes clave del comportamiento prosocial.

Estos resultados muestran que la calidad del vínculo afectivo y la claridad de las normas familiares son factores decisivos en la formación del comportamiento prosocial. En contextos donde las prácticas de crianza combinan calidez emocional, comunicación empática y consistencia normativa, los adolescentes desarrollan una comprensión más profunda de la empatía y la cooperación. Por el contrario, cuando predominan estilos

inconsistentes o autoritarios, se debilitan las oportunidades de aprendizaje socioemocional y moral.

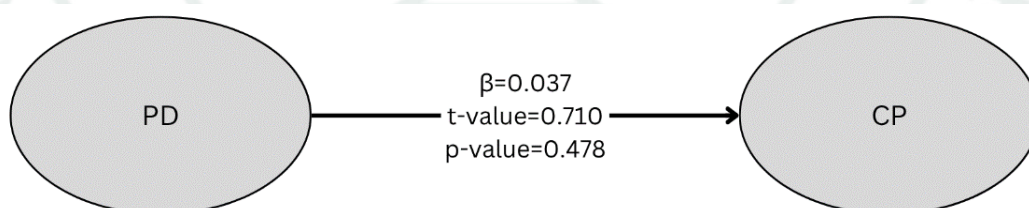
Finalmente, los hallazgos obtenidos confirman la hipótesis H_{e1} , que plantea que los estilos de crianza influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes, reforzando el papel central de la familia como núcleo de socialización moral y emocional. En ella se construyen las primeras experiencias de reciprocidad, confianza y cuidado, que luego se proyectan en la interacción con pares y otros agentes sociales.

3.4.2.2.2 Las prácticas docentes influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes (H_{e2}). Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales para la ruta prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes se muestran en la tabla 10 y figura 16.

El valor de β (0.037) indica que el coeficiente es bajo, lo que muestra que la influencia directa de las prácticas docentes sobre el comportamiento prosocial no es significativa (Brunner, 2023). Del mismo modo, los valores de t-value (0.710) y p-value (0.478) confirman que la relación carece de significancia estadística (Hoyle, 2023). En consecuencia, el modelo estructural de este estudio muestra que no existe un efecto directo entre ambas variables.

Figura 16

Las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes



Nota. Prácticas docentes (PD), Comportamiento prosocial (CP).

Este resultado contrasta con la evidencia reportada en otros contextos. Alcántar et al. (2021) hallaron que el apoyo docente mantiene una relación directa y positiva con el comportamiento prosocial, ya que los adolescentes mexicanos, que perciben a sus profesores como empáticos y accesibles, tienden a mostrar mayores niveles de cooperación y ayuda. De forma similar, González y Navarro (2020) evidenciaron que las prácticas normativas y el trato justo del profesorado favorecen el comportamiento

prosocial de los adolescentes chilenos, al consolidar un clima escolar basado en el respeto y la responsabilidad compartida.

Estas discrepancias, con el presente estudio, respecto a los hallazgos latinoamericanos pueden explicarse por la naturaleza compleja y multidimensional de la relación docente-estudiante. La literatura coincide en que la influencia del profesorado sobre el comportamiento social adolescente no opera de manera lineal, sino mediada por factores como el clima emocional del aula, las condiciones institucionales y las estrategias de gestión escolar. En contextos donde predomina una orientación pedagógica centrada en el cumplimiento de metas curriculares, las oportunidades para modelar conductas prosociales suelen ser limitadas, reduciendo el impacto directo de las prácticas docentes sobre el alumnado.

Asimismo, las prácticas pedagógicas adquieren sentido cuando se articulan con dimensiones afectivas, comunicativas y relacionales. Amésquita-Vera (2024) destaca que el componente emocional de la enseñanza resulta determinante para promover la reciprocidad, la empatía y la autonomía moral. La falta de efecto directo no implica que el rol docente sea irrelevante, sino que su influencia se canaliza a través de procesos socioemocionales intermedios.

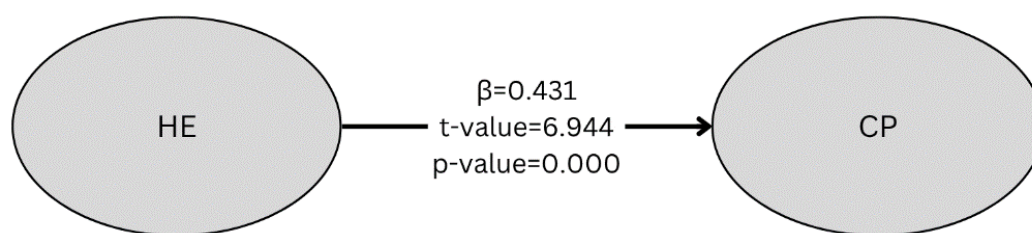
El contexto sociocultural también incide en esta relación. En escuelas donde las normas de convivencia son débiles, la capacidad del profesorado para incidir en la conducta social se ve restringida. En cambio, en entornos que fomentan la cooperación, la confianza y la participación democrática, las prácticas docentes adquieren un papel más formativo, alineado con la función social de la escuela como espacio de convivencia y aprendizaje moral.

Los hallazgos, en el presente estudio, evidencian que el modelo estructural propuesto no confirma la influencia directa de las prácticas docentes sobre el comportamiento prosocial, lo que lleva a rechazar la hipótesis H_{e2} , lo que abre nuevas líneas de análisis sobre el papel mediador del docente en la promoción del comportamiento prosocial de los adolescentes.

3.4.2.2.3 Las habilidades emocionales influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes (H_{e3}). Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales para la ruta habilidades emocionales en el comportamiento prosocial se muestran en la tabla 10 y figura 17.

Figura 17

Las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes



Nota. Habilidades emocionales (HE), Comportamiento prosocial (CP).

El valor del coeficiente β (0.431) evidenció una influencia positiva y significativa de las habilidades emocionales sobre el comportamiento prosocial, confirmada por los valores de t-value (6.944) y p-value (<0.01) (Brunner, 2023; Hoyle, 2023). Estos resultados confirman que el desarrollo emocional constituye un factor clave para fomentar comportamientos empáticos, cooperativos y solidarios en los adolescentes.

Estos resultados coinciden con la evidencia europea y americana. Tur-Porcar et al. (2016) encontró que las habilidades emocionales se asocian con la empatía disposicional y el altruismo de los adolescentes españoles. En América del Norte, Ruvalcaba-Romero et al. (2017) y Fregoso et al. (2025) determinaron que la adaptabilidad, la competencia interpersonal y las emociones positivas predicen el respeto y la colaboración de los adolescentes mexicanos.

En el ámbito de América del Sur, Peña et al. (2018) y Vargas et al. (2018) relacionaron la capacidad de sentir y expresar emociones con el comportamiento prosocial de los adolescentes venezolanos. Torres et al. (2020) determinaron que la percepción y regulación emocional promueven la cooperación y el apoyo mutuo entre adolescentes colombianos. Villacrés y Cueva (2024) demostraron que las estrategias de regulación emocional incrementan la probabilidad de conductas prosociales de los adolescentes ecuatorianos.

Desde una mirada contextual, estos resultados pueden interpretarse desde las dinámicas socioemocionales propias de los entornos escolares, donde las interacciones cotidianas se encuentran marcadas por la convivencia grupal, el apego familiar y la influencia de valores comunitarios. En tales contextos, las habilidades emocionales no solo operan como competencias individuales, sino también como recursos relacionales

que permiten a los adolescentes responder empáticamente ante situaciones de conflicto o necesidad.

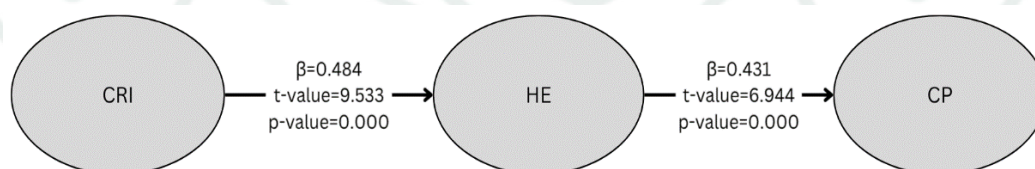
Asimismo, las habilidades emocionales cobran mayor relevancia en la adolescencia, ya que ellos reciben, en las instituciones educativas, la presión académica, la atención a la diversidad socioeconómica y las brechas emocionales, entre otras demandas propias de su edad y su entorno; por lo cual, el desarrollo de la conciencia emocional y la autorregulación actúan como mediadores de una convivencia más saludable, favoreciendo el surgimiento espontáneo de comportamientos prosociales.

Finalmente, los hallazgos empíricos y teóricos respaldan que las habilidades emocionales constituyen un componente esencial del desarrollo socioafectivo adolescente. Su fortalecimiento contribuye no solo a la expresión del comportamiento prosocial, sino también a la construcción de comunidades educativas más inclusivas y empáticas. Por tanto, se confirma la hipótesis específica H_{e3} , que establece una influencia directa y significativa de las habilidades emocionales sobre el comportamiento prosocial.

3.4.2.2.4 Las habilidades emocionales median la influencia de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes (H_{e4}). Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales para la ruta estilos de crianza sobre el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales de los adolescentes se muestra en la tabla 10 y figura 18.

Figura 18

Los estilos de crianza en el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales de los adolescentes



Nota. Estilos de crianza (CRI), Habilidades emocionales (HE), Comportamiento prosocial (CP).

La ruta estilos de crianza en las habilidades emocionales tienen un valor β (0.484) que muestra una influencia positiva significativa (Brunner, 2023). Los valores de t -value (9.533) y p -value (0.000) demuestra que la relación es muy significativa (Hoyle,

2023), lo que evidencia que el estilo de crianza impacta favorablemente en las habilidades emocionales.

La ruta habilidades emocionales en el comportamiento prosocial tiene un valor de $\beta=0.431$ lo que muestra una influencia positiva significativa y los valores de $t\text{-value}=6.944$ y $p\text{-value}=0.000$, muestra una relación altamente significativa (Brunner, 2023)

Para evaluar el efecto de la mediación se multiplica los coeficientes de las rutas:

$$\text{Efecto indirecto estimado } (\beta_{\text{est}}): 0.484 \times 0.431 \approx 0.209$$

El valor de β_{est} indica que, manteniendo constantes otras variables, un aumento unitario en los estilos de crianza, por ejemplo, un cambio en la forma en que los padres se comprometen fortalece la autonomía psicológica y ejercen control parental, está asociado con un incremento de aproximadamente 0.209 unidades en el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales.

El valor de β_{est} indica una influencia positiva y los valores de $p\text{-value} (<0.01)$, para ambas rutas, refuerza la significancia y solidez de la vía mediadora (Brunner, 2023). Lo que indica que la influencia de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial es mediada significativamente por las habilidades emocionales de los adolescentes.

Estos resultados concuerdan con Llorca et al. (2017), quienes, en adolescentes españoles, mostraron que el apoyo parental fomenta la empatía y reduce la inestabilidad emocional, desembocando en menor agresividad y mayor prosocialidad; y con Davis y Carlo (2018), que en adolescentes estadounidenses encontraron que la empatía media la relación entre prácticas parentales y comportamiento prosocial. Además, Gómez et al. (2021) identificaron, mediante modelos estructurales, que los factores emocionales traducen las experiencias parentales en comportamientos concretos de ayuda y cooperación.

En este estudio, desarrollado en un contexto urbano peruano, estos hallazgos adquieren especial relevancia, ya que las prácticas parentales se ven influenciadas por factores socioculturales, económicos y educativos que modelan las relaciones entre padres e hijos. En entornos donde la estructura familiar mantiene vínculos cercanos y normas consistentes, las habilidades emocionales de los adolescentes se fortalecen, potenciando la internalización de valores prosociales. En cambio, en contextos donde las

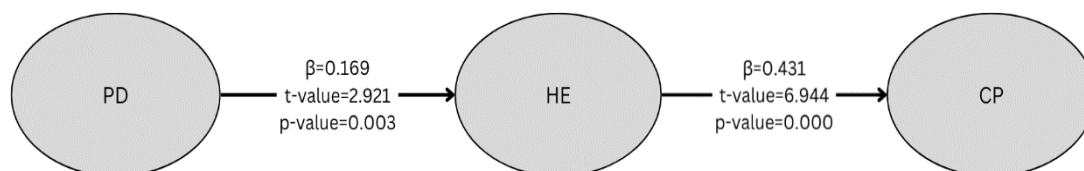
condiciones de vida limitan la disponibilidad emocional de los padres, dicha mediación tiende a debilitarse.

Los resultados del modelo estructural propuesto en este estudio refuerzan que el fortalecimiento de las habilidades emocionales constituye un eje fundamental para promover el comportamiento prosocial de los adolescentes, dado que canaliza las prácticas parentales hacia el desarrollo de la empatía y la autorregulación. Por tanto, se acepta la hipótesis H_{e4} .

3.4.2.2.5 Las habilidades emocionales median la influencia de las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes (H_{e5}). Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales para la ruta prácticas docentes en el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales de los adolescentes se muestra en la tabla 10 y figura 19.

Figura 19

Las prácticas docentes en el comportamiento prosocial mediada por las habilidades emocionales de los adolescentes



Nota. Prácticas docentes (PD), Habilidades emocionales (HE), Comportamiento prosocial (CP).

La ruta prácticas docentes en las habilidades emocionales tienen un valor β (0.169) que muestra una influencia positiva (Brunner, 2023). Los valores de t-value (2.921) y p-value (0.003) demuestra que la relación es significativa (Hoyle, 2023), lo que indica que a mejores prácticas docentes mayores son las habilidades emocionales de los adolescentes.

La ruta habilidades emocionales en el comportamiento prosocial tiene un valor de $\beta=0.431$ lo que muestra una influencia positiva significativa y los valores de t-value=6.944 y p-value=0.000, muestra una relación altamente significativa (Brunner, 2023).

Se determinó el coeficiente de la ruta:

$$\text{Efecto indirecto estimado } (\beta_{\text{est}}): 0.169 \times 0.431 \approx 0.073$$

El valor de β_{est} indica que, en promedio, por cada unidad de mejora en las prácticas docentes, se espera un incremento de aproximadamente 0.073 unidades en el comportamiento prosocial a través del efecto mediador de las habilidades emocionales.

Este efecto representa la cantidad del impacto de las prácticas docentes sobre el comportamiento prosocial que se transmite mediada por las habilidades emocionales. El valor de β_{est} indica una influencia positiva y los valores de p-value (<0.01), para ambas rutas, refuerza la significancia y solidez de la vía mediadora (Brunner, 2023). Lo que indica que la influencia de las prácticas docentes en el comportamiento prosocial es mediada significativamente por las habilidades emocionales de los adolescentes y dado que no se ha demostrado un efecto directo significativo entre prácticas docentes y comportamiento prosocial, la mediación funciona como un mecanismo principal.

En este sentido, Alcántar et al. (2021) y Gómez et al. (2025) destacan la relevancia del apoyo emocional docente y del modelamiento de comportamientos que favorezcan la autorregulación emocional. De acuerdo con Gutiérrez et al. (2021) y Moreno (2021), cuando los docentes promueven un entorno de apoyo empático, se potencia el bienestar emocional del alumnado, la calidad de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del bienestar subjetivo.

De manera concordante, Alcántar et al. (2021) demostraron que el apoyo docente se asocia positivamente con el comportamiento prosocial, relación mediada por emociones morales como la empatía y la compasión en adolescentes mexicanos. Ello refuerza la idea de que la influencia del profesorado sobre el comportamiento prosocial depende, en gran medida, de su capacidad para desarrollar en los estudiantes las competencias emocionales necesarias para comprender y responder al mundo social de manera ética y solidaria.

En el contexto educativo peruano, caracterizado por la coexistencia, en el nivel secundario, de prácticas pedagógicas tradicionales y enfoques más socioemocionales, esta mediación adquiere especial relevancia. En escuelas donde los docentes fomentan un clima de respeto, empatía y cooperación, se crean oportunidades para el aprendizaje colaborativo, la comunicación asertiva y la resolución constructiva de conflictos. En cambio, en entornos centrados exclusivamente en el rendimiento académico, se limita la posibilidad de nutrir la dimensión emocional del aprendizaje, reduciendo la influencia del docente en la formación ética y afectiva del alumnado.

Estos hallazgos muestran que la efectividad de las prácticas docentes para promover el comportamiento prosocial radica en su capacidad para cultivar las habilidades emocionales de los adolescentes. Las habilidades emocionales actúan, así, como un puente entre la acción pedagógica y la conducta social positiva. Por tanto, se acepta la hipótesis H_{e5}.



CONCLUSIONES

El análisis de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), aplicado a la muestra de adolescentes durante el año escolar 2025, permitió aceptar parcialmente la hipótesis general (H_G) de la investigación, la cual postulaba la influencia significativa, tanto directa como mediada, de los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes. Se identificaron vías de influencia diferenciadas entre los factores contextuales y personales.

Los factores proximales ejercen una influencia directa y significativa en el comportamiento prosocial. Específicamente, se verificó que los estilos de crianza ($\beta=0.120$, $t\text{-value}=2.041$, $p\text{-value}<0.05$) y las habilidades emocionales ($\beta=0.431$, $t\text{-value}=6.944$, $p<0.01$) son predictores directos y positivos del comportamiento prosocial. Estos hallazgos confirman la influencia de los estilos de crianza (H_{e1}) y las habilidades emocionales (H_{e3}), destacando que la calidad del entorno familiar y la competencia emocional individual son las fuentes más inmediatas y potentes del comportamiento prosocial en los adolescentes.

El estudio enfatiza el rol de mediación crucial de las habilidades emocionales. Se confirma la H_{e4} y la H_{e5} al demostrar que la influencia de los estilos de crianza ($\beta_{est}\approx 0.209$) y de las prácticas docentes ($\beta_{est}\approx 0.073$) sobre el comportamiento prosocial se canaliza a través del desarrollo de las habilidades emocionales. Este mecanismo de mediación indica que la habilidad emocional actúa como la base psicológica transaccional que traduce las influencias contextuales en comportamientos sociales positivos.

En contraste, se rechaza la hipótesis H_{e2} al determinarse que las prácticas docentes no influyen, de manera directa, sobre el comportamiento prosocial ($\beta=0.037$, $t\text{-value}=0.710$, $p=0.478$). La efectividad del factor educativo es, por lo tanto, fundamentalmente indirecta, residiendo su poder en la capacidad de fortalecer las habilidades emocionales de los adolescentes.

El modelo estructural explicó el 63.00 % de la varianza de las variables latentes, demostrando solidez y coherencia interna. Las habilidades emocionales se identifican como el principal predictor del comportamiento prosocial y, a la vez, como la variable mediadora que transforma las influencias de estilos de crianza y prácticas docentes en acciones prosociales. Este hallazgo refina el modelo etiológico del comportamiento prosocial y evidencia que la competencia socioemocional constituye un proceso central,

orientando futuras investigaciones y el diseño de intervenciones educativas para fortalecer conductas prosociales en adolescentes.

Sin embargo, la naturaleza transversal del diseño limita la capacidad del estudio para capturar la evolución temporal de las relaciones observadas. Las asociaciones identificadas corresponden a un único momento del desarrollo, por lo que futuros análisis deberán considerar la ausencia de seguimiento longitudinal y la posible variabilidad temporal de los procesos socioemocionales. No obstante, proporciona evidencia empírica que permite consolidar una base teórica y metodológica relevante para el avance del conocimiento en torno a el comportamiento prosocial de los adolescentes.

Finalmente, el 37.00 % de varianza no explicada en el modelo evidencia la necesidad de considerar variables contextuales que puedan influir en la expresión del comportamiento prosocial, tales como el temperamento, el género, la influencia de los pares, el uso de redes sociales y la inseguridad ciudadana. En el contexto peruano, esta última puede limitar las oportunidades de interacción positiva y reconfigurar la relación entre estilos de crianza, prácticas docentes y habilidades emocionales, por lo que, su inclusión permitiría evaluar la estabilidad del modelo en distintos entornos y profundizar en la comprensión de los factores que sustentan el comportamiento prosocial durante la adolescencia.

RECOMENDACIONES

La presente investigación, desarrollada en el año escolar 2025, al establecer la influencia directa y mediada de los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial, permite formular recomendaciones específicas dirigidas a los principales agentes de socialización del adolescente.

En el ámbito familiar, se recomienda a los padres adoptar y mantener un estilo de crianza democrático, caracterizado por una combinación de alto afecto y el establecimiento de límites claros y consistentes, que es esencial para el desarrollo de la autonomía y la internalización de normas de reciprocidad. Así mismo, los padres deben procurar utilizar una comunicación abierta que permita al adolescente expresar sus emociones sin temor al juicio. El modelamiento de una respuesta empática y la gestión asertiva de las emociones propias son componentes clave que nutren las habilidades emocionales del adolescente, las cuales, a su vez, impulsan directamente su comportamiento prosocial.

A nivel de instituciones educativas, es indispensable invertir en la formación docente continua y especializada en metodologías para el desarrollo de la inteligencia emocional y el manejo de aula basado en el apoyo, estableciendo mecanismos de evaluación y monitoreo periódico del clima escolar y del nivel de habilidades emocionales de los estudiantes. Este monitoreo constante se considera una acción clave para asegurar que el entorno educativo cumpla eficazmente su función de antecedente de las habilidades emocionales y, por extensión, del comportamiento prosocial.

Finalmente, considerando que la influencia de las prácticas docentes es significativa, pero fundamentalmente indirecta y mediada por las habilidades emocionales, se recomienda a los docentes priorizar la integración de la educación socioemocional en todas las actividades curriculares. La utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo y el modelamiento constante de comportamientos prosociales y de resolución constructiva de conflictos son acciones necesarias para fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes, asegurando que la acción pedagógica cumpla su función de nutrir la base emocional que facilita el comportamiento prosocial de los adolescentes.

PROPUESTA

En este apartado se describe la propuesta de intervención y un adelanto de resultados de la implementación de esta en una de las instituciones educativas.

1. Título de la Propuesta

Programa de intervención basado en proyectos para fortalecer las habilidades emocionales, el comportamiento prosocial y el rendimiento académico en adolescentes de secundaria.

2. Diagnóstico

A partir del análisis de la realidad de los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas particulares en Arequipa, se identificaron dificultades en tres dimensiones clave: competencias emocionales, comportamiento prosocial y rendimiento académico. Los estudiantes manifestaban limitaciones en el reconocimiento y gestión de sus emociones, lo cual repercutía negativamente en su bienestar personal y en la convivencia escolar. Asimismo, se evidenciaba una baja frecuencia en comportamientos prosociales como ayudar o confortar al otro, y un número considerable de estudiantes presentaba calificaciones en el nivel “en proceso” (B) en las competencias del currículo nacional.

3. Fundamentación

La adolescencia es una etapa clave en la formación de la identidad personal, caracterizada por intensos cambios emocionales, sociales y cognitivos. Durante este periodo, el entorno educativo cumple un rol fundamental para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, se identificó que, en el contexto de la institución educativa participante, existían debilidades en aspectos como la gestión emocional, la interacción prosocial y la motivación académica.

Diversas investigaciones (Auné y Attorresi, 2017; Gómez-Tabares, 2019; Mayer y Salovey, 1995; Urra, 2024) evidencian la relación positiva entre habilidades emocionales, comportamiento prosocial y rendimiento académico, por lo que resulta pertinente plantear un programa integral que aborde simultáneamente estas variables.

La propuesta se sustenta también en el enfoque de competencias del Currículo Nacional del Perú (Ministerio de Educación, 2017) y en los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, particularmente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Así, la presente propuesta tiene como finalidad brindar una alternativa pedagógica innovadora, centrada en la metodología de aprendizaje basado en proyectos, que fomente la participación, el compromiso social y el bienestar emocional de los estudiantes.

4. Justificación

La propuesta se sustenta en la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales y académicas en los adolescentes, a través de una estrategia activa como es el aprendizaje basado en proyectos. La elección de esta metodología responde a la evidencia científica, la cual valida que las estrategias que tienen como base el aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza colaborativa, son las más empleadas (Amésquita-Vera, 2024), lo que respalda la efectividad del ABP para promover aprendizajes significativos, trabajo colaborativo, pensamiento crítico y compromiso social. Además, al fomentar el desarrollo de productos reales con impacto en la comunidad, se potencia el sentido de propósito y la motivación intrínseca del estudiante.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general:

Diseñar e implementar un programa de intervención basado en proyectos que promueva el desarrollo de las competencias emocionales, el comportamiento prosocial y el rendimiento académico de los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa particular de Arequipa.

5.2 Objetivos específicos:

- Promover la autorregulación emocional y la empatía a través de experiencias significativas.
- Fomentar el comportamiento prosocial mediante actividades colaborativas con impacto social.
- Estimular el compromiso y desempeño académico mediante tareas auténticas.

6. Metodología

6.1 Tipo de propuesta

Intervención educativa.

6.2 Enfoque

Cuantitativo, con diseño cuasiexperimental (pre y pos-test sin grupo control).

6.3 Población beneficiaria

498 estudiantes de secundaria (12 a 17 años) de tres instituciones educativas particulares de Arequipa.

6.4 Duración

Un año académico (marzo a diciembre).

7. Plan de acción

7.1 Diagnóstico inicial

Aplicación de los instrumentos TMMS-24 (habilidades emocionales), cuestionario de Auné et al. (comportamiento prosocial) y registro de calificaciones académicas (SIAGIE).

7.2 Implementación de proyectos

Tabla 11
Descripción de proyectos

Proyecto	Actividades	Producto	Cronograma
Desarrollo del Proyecto 1: Escribiendo desde el alma	Redacción de textos narrativos basados en experiencias personales y valores	Publicación de libros por grado	Marzo - julio
Feria y recaudación	Organización y desarrollo de la “Feria del libro”.	Venta y recaudación.	Segunda semana de agosto
Desarrollo del Proyecto 2: Emprendimiento navideño	Elaboración de productos navideños artesanales.	Productos navideños innovadores.	Septiembre - noviembre
Feria y recaudación	Organización y desarrollo de la “Feria navideña”.	Venta y recaudación.	Primera semana de diciembre

Proyecto 3:	Elaboración de los	Entrega de los	Segunda
Proyección social	estados financieros y	productos	a semana de
	compra de productos	instituciones	de diciembre
	para donación.	beneficencia.	

Nota. Elaboración propia.

7.3 Evaluación final

Aplicación de los instrumentos post-test y comparación estadística de resultados.

8. Recursos

8.1 Humanos: docentes, equipo directivo, estudiantes, familias.

8.2 Materiales: papel, impresora, materiales artísticos, útiles escolares.

8.3 Financieros: autofinanciación a través de la venta de productos realizados por los estudiantes.

8.4 Tecnológicos: Microsoft Excel, SPSS v.26, Zenodo.org para almacenamiento seguro de datos.

9. Evaluación de la propuesta

9.1 Criterios

- Cambios positivos en niveles de competencia emocional (atención, claridad, reparación).
- Incremento en comportamientos de ayuda y confortar.
- Mejora en el promedio de calificaciones por competencias.

9.2 Instrumentos

- TMMS-24 (Mayer y Salovey, 1995).
- Escala de comportamiento prosocial (Auné et al., 2019).
- Reporte académico del SIAGIE

9.2 Análisis

Estadística descriptiva e inferencial (prueba t de muestras relacionadas, $p < 0.05$).

10. Avance de resultados de la propuesta

La propuesta fue implementada en una de las instituciones educativas, reportando los siguientes resultados:

En este estudio cuasiexperimental, se evaluó el impacto de un programa de intervención basado en proyectos en 79 estudiantes de secundaria ($\bar{x}=14.31$ años), utilizando un diseño de pre-test y pos-test. La intervención se centró en dos proyectos diseñados para fomentar valores y compromiso social. Los resultados, validados mediante la prueba t, mostraron mejoras estadísticamente significativas en todas las variables evaluadas. Se registraron avances en las competencias emocionales (atención: $p=0.001$; claridad: $p=0.000$; reparación: $p=0.013$), en el comportamiento prosocial (confortar: $p=0.000$; ayudar: $p=0.000$) y en el rendimiento académico ($p=0.000$). En conclusión, el programa de intervención demostró tener un impacto positivo y significativo en el desarrollo emocional, el comportamiento prosocial y el desempeño académico de los participantes.

Tabla 12

Nivel de competencias emocionales y comportamiento prosocial

Variables	Nivel	Pre-test (%)	Pos-test (%)
Atención emocional	Debe mejorar su atención	64.60	44.30
	Adecuada atención	32.90	54.40
	Presta demasiada atención	2.50	1.30
Claridad emocional	Debe mejorar su comprensión	77.20	50.60
	Adecuada comprensión	19.00	45.60
	Excelente comprensión	3.80	3.80
Reparación emocional	Debe mejorar su regulación	75.90	68.40
	Adecuada regulación	24.10	31.60
	Excelente regulación	-	-
CP: Confortar	Deficiente	22.80	15.20
	Regular	77.20	69.60
	Bueno	-	15.20
CP: Ayuda	Deficiente	40.50	5.10
	Regular	59.50	68.40
	Bueno	-	26.60

Nota. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Abellán, L. (2021). Relación entre modelos educativos parentales y problemas de conducta en estudiantes. *ie revista de investigación educativa de la rediech*, 12, 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1120
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13113100314>
- Aknin, L., Broesch, T., Hamlin, J. y Van de Vondervoort, J. (2015). Prosocial behavior leads to happiness in a small-scale rural society. *Journal of experimental psychology: general*, 144, 788-795. <https://doi.org/10.1037/xge0000082>
- Alcántar, C., Valdés, A., Álvarez-Montero, F. y Reyes-Sosa, H. (2021). Relaciones entre apoyo docente, emociones morales y comportamiento prosocial en adolescentes espectadores de bullying. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 173-193. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068994008/14068994008.pdf>
- Alcántara, L. y Holguin, J. (2019). Educación sensible: efectos de una pedagogía formativa para la convivencia democrática en escolares peruanos. *Actualidades investigativas en educación*, 19(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38628>
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42 (3), 389-409. <https://doi.org/10.4000/bifea.4166>
- Amésquita-Vera, J. (2024). Prácticas docentes y el comportamiento prosocial de los niños y adolescentes: scoping review. *Desde el Sur*, 16(4), 1-24. <https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0065>
- Arias, L. (2021). Poder, normas sociales y de género en la salud sexual y reproductiva en adolescentes tempranos. *Gaceta médica boliviana*, 44(1), 50-56. <https://doi.org/10.47993/gmb.v44i1.227>
- Arias, W. (2015). Estudio de los valores y juicio moral en el Perú: una propuesta para la educación. *Educationis Momentum*, 1(1), 33-59. <https://doi.org/10.36901/em.v1i1.69>

- Arregui, I., Chaparro, A. y Díaz, C. (2018). Cuestionario para valorar las prácticas de enseñanza en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *REOP*, 29(2), 55-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6714258>
- Arteaga-Alcívar, Y. y Avalos, A. (2024). Estimulando la inteligencia emocional de los adolescents. *Kosmos*, 3(1), 49-70. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.77>
- Asrori, M., y Effendy, C. (2021). Developing students' prosocial behavior through collaborative teamwork teaching. *Advances in social sciences research journal*, 8(7), 381-391. <https://doi.org/10.14738/assrj.87.10602>
- Auné, S. y Abal, F. (2020). Análisis psicométrico de una escala de ayuda con el modelo de respuesta graduada. *Psykhé*, 29(2), 1-14. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v29n2/0718-2228-psykhe-29-02-00113.pdf>
- Auné, S., Abal, F. y Attorresi, H. (2019). La estructura de el comportamiento prosocial Su aproximación mediante el modelo bifactorial de la teoría de la respuesta al ítem multidimensional. *Liberabit Revista peruana de psicología*, 25(1), 41-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.04>
- Auné, S. y Attorresi, H. (2017). Dimensionalidad de un test de comportamiento prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17072>
- Auné, S., Blum, D., Abal, F., Lozzia, G. y Attorresi, H. (2014). El comportamiento prosocial: estado actual de la investigación. *Perspectivas en psicología*, 11(2), 21-33. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45115>
- Backman, H., Lahti, K., Laajasalo, T., Kaakinen, M. y Aronen, E. (2024). Positive parenting and adolescent prosocial behaviour - a mediation analysis with representative data. *International journal of adolescence and youth*, 29(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2374426>.
- Balabanian, C. y Lemos, V. (2020). El rol de la atribución en el comportamiento prosocial adolescente. *Interdisciplinaria*, 37(2), 129-142. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.8>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barbabosa, R. (2021). La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. *PsicoFem, UNAM*. https://www.researchgate.net/publication/353391164_La_Teoria_del_Aprendizaje_Social_de_Albert_Bandura

- Bautista, G., Vera, J., Cuevas, M. y Tánori, J. (2020). Propiedades psicométricas de un instrumento de mecanismos de desconexión moral: validación en adolescentes del noroeste de México. *European journal of education and psychology*, 13(2), 127-141. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.356>
- Béland, S., Cousineau, D. y Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'Alpha de Cronbach. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Bolaños-Arias, G. y Herrera-Meza, S. (2025). Validación de rúbrica para evaluar prácticas docentes para la formación en valores. *Folios*, 61, 155-166. <https://doi.org/10.17227/folios.61-19247>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press
- Brunner, J. (2023). *Structural Equation Models: an open textbook*. University of Toronto
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. Routledge
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 111-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509005>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4283114>
- Calvo, A., González, R. y Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con el comportamiento prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y sexo. *Infancia y Aprendizaje. Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 24(1), 95-111. <https://doi.org/10.1174/021037001316899947>
- Canessa, A. y Lembcke, M. (2020). Estilos parentales disfuncionales y conductas emocionales inadaptadas en adolescentes de un colegio de Lima Sur. *Avances en Psicología*, 28(1), 109-120. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2116>
- Cañero, M., Gerónimo, E. y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 9(1), 1929. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109640>
- Carlo, G., Mestre, N. y Knight, G. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of research on adolescence*, 2(4), 331-349. http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0204_3

- Carlo, G., Mestre, M., McGinley, M., Tur-Porcar, A., Samper, P. y Streit, C. (2013). The structure and correlates of a measure of prosocial moral reasoning in adolescents from Spain. *European journal of developmental psychology*, 10(2), 174-189. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.762909>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and individual differences*, 48(8), 872-877. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Carlo, G. y Randall, B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>
- Castañeda, S. y Candela, V. (2022). Estilos de crianza y agresividad en escolares del distrito de San Luis, Lima. *Revista de investigación de la Universidad Norbert Wiener*, 11(2), 1-8. <https://doi.org/10.37768/unw.rinv.11.02.a0008>
- Castañeda-Alape, G., López-Mojica, G y Guerra-Báez, S. (2023). Relación entre los estilos parentales y la regulación emocional en adolescentes. *Inclusión y desarrollo*, 10(2), pp. 10-26. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Castillo-Parra, H., Zeladita-Huamán, J., Cárdenas-Niño, L., Zegarra-Chapoñán, R., Cuba-Sancho, J. y Morán-Paredes, G. (2022). Validation of the Steinberg parenting styles scale in Peruvian adolescents. *International journal of psychological research*, 15(2), 68–76. <https://doi.org/10.21500/20112084.5802>
- Castillo-Valencia, E., Condori-Calapuja, L. y Pérez-Pacheco, J. (2024). Seguridad ciudadana y liderazgo organizacional de juntas vecinales rurales en la Macro Región Sur de la Policía Nacional del Perú. *Polo de conocimiento*, 9(92), 1793-1812. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i7.7601>
- Cialdini, R., Darby, B. y Vincent, J. (1973). Transgression and altruism: a case for hedonism. *Journal of experimental social psychology*, 9(6), 502-516. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(73\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(73)90031-0)
- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A. y García-Romero, C. (2018). Validación del cuestionario de inteligencia emocional en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 27(1), 87-96. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/47398/Validacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cerchiaro-Ceballos, E., Barras-Rodríguez, R. y Vargas-Romero, H. (2019). Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención. *Duazary*, 16(3), 40-53. <http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.2967>
- Choquehuanca, O. (2022). Diagnóstico de conductas prosociales en estudiantes de Derecho de la Universidad Pública de El Alto - UPEA (Bolivia). *Educación superior*, 9(1), 13-22. http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v9n1/v9n1_a03.pdf
- Chou, S. y Stauffer, J. (2015). A theoretical classification of helping behavior and helping motives. *Personnel review*, 45, 871-888. <https://doi.org/10.1108/PR-03-2015-0076>
- Correa, M. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de el comportamiento prosocial. *Zona próxima*, 27, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10978>
- Cortes, R. y Meltzoff, A. (2025). La socialización de los valores culturales y el desarrollo de la prosocialidad latinoamericana. *Child development perspectives*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12550>
- Costa, M. y Faria, L. (2017). Parenting and parental involvement in secondary school: focus groups with adolescents' parents. *Paidéia*, 27(67), 28-36. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201704>
- Cruz-Montero, J., Ledesma-Pérez, F., Huaita, D., Luza, F., Vásquez, M., Oyague, S. y Ruiz, J. (2021). Comportamiento prosocial preescolar en países de la Comunidad Andina. *EDUSER*, 8, 9-20. <https://doi.org/10.18050/eduser.v8i1.929>
- Cuadra-Martínez, D., Pérez-Zapata, D., Sandoval-Díaz, J. y Rubio-González, J. (2022). Clima escolar y factores asociados: modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista de psicología*, 40(2), 685-709. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.002>
- Cuadra-Martínez, D. y Salgado-Roa, J. (2020). Comportamiento prosocial en una escuela chilena: una intervención basada en la subjetividad del estudiantado. *Educare*, 24(2), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.8>
- Darling, N. y 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>
- Davis, A. y Carlo, G. (2018). The roles of parenting practices, sociocognitive/emotive traits, and prosocial behaviors in low-income adolescents. *Journal of adolescence*, 62, 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.011>

- Delhom, I., Satorres, E. y Meléndez, J. (2020). Can we improve emotional skills in older adults? emotional intelligence, life satisfaction, and resilience. *Psychosocial intervention*, 29(3), 133-139. <https://doi.org/10.5093/pi2020a8>
- Díaz, J. y Rodríguez, R. (2018). *Introducción a la sociología para ciencias sociales*. UNED Editorial.
- Díaz-Camargo, E., Medina, L., Chaparro-Suarez, Y., Alfaro, L., Numa-Sanjuan, N. y Riaño-Garzón, M. (2019). Estilos de personalidad y prácticas de crianza en padres de familia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 38(5), 470-479. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55962867018>
- Díazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista colombiana de educación*, (66), 175-202. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-391620140001000008&script=sci_arttext
- Domínguez, J., Nieto, B. y Portela, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30413>
- Dunfield, K. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in psychology*, 5, 1-13. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Dunn, T., Baguley, T. y Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British journal of psychology*, 105, 399-412. <https://dx.doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Elizalde, C. (2024). La percepción del estudiante de secundaria hacia la práctica docente y cómo influye en su proceso de aprendizaje. *Emergentes*, 4(1), 49-64. <https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.89>
- Eberly-Lewis, M. y Coetzee, T. (2015). Dimensionality in adolescent prosocial tendencies: individual differences in serving others versus serving the self. *Personality and individual differences*, 82, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.032>.
- Efron, B. y Tibshirani, R. (1993). *An Introduction to the Bootstrap*. CRC press.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. y Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: concurrent and longitudinal correlates. *Developmental psychology*, 50(1), 58-70. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032990>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. y Morris, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: social, emotional, and personality development* (pp. 610–650). John Wiley y Sons.
- Espino, E., Gamboa, S. y Murillo, J. (2024). Políticas y responsabilidad social en el sistema educativo peruano. *Revista científica Uisrael*, 11(2), 137-157. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1160>
- Espinosa, E., Mayoral, E. y Laca, F. (2013). Altruismo y bienestar social en la explicación de voluntariado en estudiantes mexicanos de bachillerato y licenciatura. *Psicología Iberoamericana*, 21(2), 85-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133930525009>
- Farfán-Pimentel, J., Godoy-Cedeño, C., Delgado-Arenas, R. y Abad-Escalante, K. (2023). Las ecuaciones estructurales y sus aplicaciones técnicas: un análisis teórico. *Ciencia Latina revista científica multidisciplinar*, 7(3), 273-287. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6182
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa.
- Flores, M., Ordonez, J. y Chocho, A. (2023). Estilos de crianza positivos y tendencias de conductas prosociales. *Ciencia Latina revista científica multidisciplinar*, 7(1), 7235-7256. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4960
- Fornell, C. y Lacker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fregoso, L., Pérez, A. y López, J. (2025). Desarrollo socioemocional y comportamiento prosocial en adolescentes de secundaria de Baja California. *Horizonte académico*, 5(2), 307-323. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.137>
- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, E. y Correa, L. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 1-20. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- Garaigordobil, M. (2014). Comportamiento prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 6(2), 146-157. https://www.researchgate.net/publication/374640975_Conducta_prosocial_el_papel_de_la_cultura_la_familia_la_escuela_y_la_personalidad
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 5(8), 107-127.

- https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f0cea1f5-65a0-4909-9864-4e04341157e4/pe-n8_10art_garaigordobil.pdf
- García, R. (2022). Violencia adolescente: ¿agresivo reflejo de la competencia parental? *Human review*, 2-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4367>
- García, G. y Peraltilla, L. (2019). Estilos de crianza: la teoría detrás de los instrumentos más utilizados en Latinoamérica. *Revista de psicología*, 9(2), 93-108. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/542/374/>
- George, C. y Trujillo, L. (2018). Aplicación del método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 11(1), 113-135. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>
- Giddens, A. y Sutton, P. (2016). *Conceptos esenciales de sociología*. Alianza Editorial.
- Gómez, A., Correa, M. y González, J. (2021). Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática. *Actualidades en psicología*, 35(130), 49-73. <https://doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958>
- Gómez, A. y Narváez, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación social. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 262-276. <https://www.redalyc.org/journal/679/67957814004/>
- Gómez, J., Londoño, S. y Sánchez, I. (2025). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
- Gómez-Tabares, A. (2019). Prosocialidad estado actual de la investigación en Colombia. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 10(1), 188-218. <https://doi.org/10.21501/22161201.3065>
- Gómez-Tabares, A. y Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista colombiana de psicología*, 29(2), 125-147. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- González, J., Cayuela, D. y López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, educación física e inteligencia emocional en la escuela. *Journal of sport and health research*, 11(1), 17-32. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80845>

- González, M. y Navarro, G. (2020). Prácticas docentes y desarrollo de comportamiento prosocial en alumnos de primer ciclo básico de una escuela chilena. *Winblu Rev. Estud. de psicología UCR*, 15(1), 7-34. <https://doi.org/10.15517/wl.v15i1.40483>
- Grusec, J. (1991). *Socialization processes and the development of altruistic and prosocial behavior*. Sage Publications.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. y Pastor, A. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2017). *A Primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. SAGE
- Hay, D. y Cook, K. (2007). The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood. In C. Brownell y C. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 100-131). The Guilford Press
- Hemming, J. (1991). The physiology of moral maturity. *Jornal of moral education*, 20(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/0305724910200202>
- Hernández, R., Méndez, S., Mendoza, C. y Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de Investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, A., Venegas-Mejía, V., Esquivel-Grados, J., Lavado-Guzmán, M. y Villamar, R. (2023). Patrones socioculturales: estilos de crianza infantil en una comunidad amuesha en la selva central del Perú. *Revista internacional de humanidades*, 21(2), 493-503. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5084>
- Hoyle, R. (2023). *Handbook of structural equation modeling*. The Guilford Press
- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Inglés, C., Martínez-González, A. y García-Fernández, J. (2013). Comportamiento prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of education and psychology*, 6(1), 33-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4832374>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Estado de una niñez y adolescencia*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_ninez_iit2025.pdf
- Jones, V. y Jones, L. (2016). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Pearson.
- Klein, N. (2017). Prosocial behavior increases perceptions of meaning in life. *The journal of positive psychology*, 12, 354-361.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1209541>
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling*. The Guilford Press
- Lee, J. y Paek, I. (2014). In search of the optimal number of response categories in a rating scale. *Journal of psychoeducational assessment*, 32(7), 663-673.
<https://doi.org/0.1177/0734282914522200>
- Li, C. (2015). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behav. Res.*, 48, 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Llorca, A., Richaud, M. y Malonda, E. (2017). Parenting styles, prosocial, and aggressive behavior: the role of emotions in offender and non-offender adolescents. *Frontiers in psychology*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01246>
- López, C. (2018). *Prosocialidad como elemento del desarrollo de la personalidad un estudio longitudinal en adolescentes*. [tesis doctoral, Universidad de Murcia, España].
<https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/6102121b6fe5d82886b6748c>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. y García-Lozano, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía social revista interuniversitaria*, 43, 165-178.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.11
- Luneke, A. (2020). Inseguridad urbana, participación ciudadana y cuidado vecinal: la búsqueda por protección en los barrios. *Revista INVI*, 36(102), 302-327.
<https://doi.org/10.4067/S0718-83582021000200302>
- Malonda, E., Llorca, A., Samper, P., Córdoba, A., y Mestre, M. (2018). Prácticas prosociales parentales y su relación con la empatía y el comportamiento prosocial. *Revista de investigación en psicología social*, 6(2), 5-17.

<https://typeset.io/papers/practicas-prosociales-parentales-y-su-relacion-con-la-rbs9w0ii7y>

- Marquina, P. (2021). ¿Qué tan solidarios somos los peruanos? *Centrum PUCP*. <https://centrum.pucp.edu.pe/centrum-news/blog/percy-marquina/que-tan-solidarios-somos-peruanos/>
- Martí, M. (2011). *Bases teóricas de la prosocialidad*. Conference: VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4527.9208>
- Martí-Vilar, M. (2019). Desarrollo y educación del comportamiento prosocial. En G. Navarro y G. Flores (Eds.). *Conceptualización, investigación y experiencias de educación en la formación transversal de las personas* (pp. 14-18). Editorial Universidad de Concepción.
- Martí-Vilar, M., Correl-García, L. y Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de psicología*, 37(1), 349-377. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.012>
- Martí-Vilar, M., Iribarren, M., Grau-Martínez, L., y Olivera-La Rosa, A. (2017). Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral prosocial en una muestra adolescente. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 9(1), 146-166. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4, 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mendo, S., Polo, M., Fajardo, F., Felipe, E. y León B. (2019). Prácticas parentales: un estudio comparado en adolescentes portugueses y españoles. *Universitas psychologica*, 18(4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ppec>
- Merino, C. y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la escala de estilos de crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo. *Revista de psicología de la PUCP*, 22(2), 187-214. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6857/6991>
- Mestre, J., Núñez-Lozano, J., Gómez-Molinero, R., Zayas, A. y Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>

- Mestre, V., Frías, D. Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción psicológica*, 3, 221-232. <https://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/554/491>
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Nácher, M. (2006). Comportamiento prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista mexicana de psicología*, 23(2), 203-215. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649006>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú
- Ministerio de Educación (2018). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente*. Perú: Ministerio de Educación del Perú
- Ministerio de Educación (2022). *Caracterización de las adolescencias peruanas*. Ministerio de Educación del Perú
- Morales, F. (2020). Estrategias de afrontamiento, empatía y tendencia prosocial en universitarios. *European journal of education and psychology*, 13(2), 187-200. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.360>
- Moreno, S. (2021). *Oferta valoral del docente en bachilleratos profesionales técnicos en Aguascalientes* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/2107/452836.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, J., Espada, J. y Gómez, M. (2020). Role of parenting styles in internalizing, externalizing, and adjustment problems in children. *Salud mental*, 43(2), 73-84. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2020.011>
- Moreno-Maldonado, C., Moreno, C. y Rivera, F. (2016). Indicadores para detectar y evaluar el impacto de las desigualdades socioeconómicas en los estilos de vida y la salud de los adolescentes españoles. *Apuntes de psicología*, 34(2-3), 177-188. <https://doi.org/10.55414/ap.v34i2-3.609>
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. UNICEF.
- Navarro, R., Barreal, P. y Basanta, S. (2016). Relación entre el autoconcepto físico y el disfrute en las clases de educación física en escolares de educación primaria. *Journal of sport and health research*, 8(2), 151-162.

<https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/0fdb37f1-c743-4c6e-aced-bb992a716f68/content>

- Ocaña, J., García, G. y Cruz, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European scientific journal*, 15(16), 280-294. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Oriol, X., Miranda, R. y Amutio, A. (2021). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02396-x>
- Padilla-Walker, L. y Carlo, G. (2014). *Prosocial development: a multidimensional approach*. Oxford University Press
- Palomar, J. y Victorio, A. (2018). Predictores y correlatos del comportamiento prosocial de adolescentes mexicanos. *Interdisciplinaria*, 35(2), 495-509. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18058785015>
- Pease, M., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2019). *Nuestra deuda con la adolescencia*. UNICEF.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., Lozano, L., Muñiz, J. y García-Cueto, E. (2014). Assessing Perceived Emotional Intelligence in Adolescents: New Validity Evidence of Trait Meta-Mood Scale-24. *Journal of psychoeducational assessment*, 32(8) 737-746. <https://doi.org/10.1177/0734282914539238>
- Peña, P., Villavicencio, L., Palacios, M. y Mora, J. (2015). Maternidad adolescente y estilo de crianza actual. *Acción pedagógica*, 24, 62-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224812>
- Peña, K., Villoría, Y. y López, V. (2018). Factores protectores de el comportamiento prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 21(2), 563-589. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/65290/57215>
- Pérez, N. y Rodríguez, M. (2023). Estilos de crianza y su relación con el comportamiento prosocial en adolescentes. *Conciencia digital*, 5(1), 593-605. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.2016>
- Pérez, M., Castro, M., Chacón, R. y Gamarra, M. (2023). Inteligencia emocional en educación secundaria: relación con los factores sociales y académicos. *Revista Fuentes*, 25(2), 126-137. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.20909>
- Pérez, K., Romero, K., Robles, J. y Flórez, M. (2019). Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños, niñas y adolescentes de

- instituciones educativas. *Espacios*, 40(31), 1-10.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p08.pdf>
- Pinheiro, C. y Assunção, S. (2020). Estilos parentais e comportamento desviante: papel mediador do consumo de álcool em estudantes universitários. *Suma psicológica* 27(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n2.4>
- Porras, S., Pérez, C., Checa, P. y Luque, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista educación*, 44(2), 1-15.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>
- Proyecto Bicentenario. (2020). La mitad de peruanos considera que “no practicamos ningún valor”, según encuesta nacional. *Proyecto Bicentenario 2024*.
<https://bicentenario.gob.pe/la-mitad-de-peruanos-considera-que-no-practicamos-ningun-valor-segun-encuesta-nacional-del-proyecto-bicentenario/>
- Quiroga, C., Soria, K. y Arciniegas, R. (2023). Estilos de crianza en estudiantes de secundaria con conductas de riesgo del cantón Babahoyo. *Revista RediLat*, 7(1), 220-234. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.651>
- Redondo, J., Rueda, S. y Amado, C. (2013). Comportamiento prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium IRE ciencias sociales y humanas*, 4(1), 234-247.
<https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/56>
- Retuerto, A. y Mestre, A. (2005). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología educativa*, 11(1), 27-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765498003>
- Revelle, W. y Zinbarg, R. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb: Comments on Sijsma. *Psychometrika*, 74(1), 145-154.
<https://doi.org/10.1007/S11336-008-9102-z>
- Rivas-Huamán, R. (2024). Percepciones sobre estilos de crianza en estudiantes de educación secundaria, Pucallpa -Perú. *Revista científica en ciencias sociales*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601103>
- Rizzo, A., Medina, C., Botero, J. y Zuluaga, E. (2016). Agresión y empatía en un grupo de niños y niñas diagnosticados con trastorno negativista desafiante. *Katharsis*, (20), 123-143. <https://doi.org/10.25057/25005731.731>
- Román, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. Programa de promoción de la reforma educativa en América

- Latina y el Caribe (PREAL).
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1375809>
- Romero-Acosta, K., Gómez-de-Regil, L., Lowe, G., Lipps, G. y Gibson, R. (2021). Parenting styles, anxiety and depressive symptoms in child/adolescent. *International journal of psychological research*, 14(1), 123-32.
<https://doi.org/10.21500/20112084.4704>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12-39.
<https://www.aft.org/sites/default/files/Rosenshine.pdf>
- Ruiz, P., Cunza-Aranzábal, D., White, M., Quinteros-Zúñiga, D., Jaimes-Soncco, J. y Morales-García, W. (2022). Propiedades psicométricas de la “Escala rasgo de metacognición de los estados emocionales” para medir inteligencia emocional en estudiantes peruanos. *Behavioral psychology*, 30(20), 447-463.
<https://doi.org/10.51668/bp.8322207s>
- Ruiz, J., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *RETOS Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 270-275. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428047.pdf>
- Ruvalcaba-Romero, N. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88(31.1), 77-90.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Sandoval-Correa, D. y Buelot-Becerra, K. (2024). Estilos de crianza y adicción a las redes sociales en adolescentes de la selva, Perú. *Desafíos*, 15(1), 23-30.
<https://doi.org/10.37711/desafios.2023.15.1.407>
- Sellán, G., Rodríguez, E., Vargas, D., Segura, A. y Solís, L. (2024). Impacto del factor sociodemográfico en los embarazos adolescentes de 12-16 años. *Vitalia revista científica y académica*, 4(4), 1782-1795. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.434>
- Schumacker, R. y Lomax, R. (2014). *A beginner's guide to Structural Equation Modeling*. LEA Publishers
- Silva, C., Andrade-Villegas, C., Juárez-Loya, A. y González-Alcántara, K. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescents. *Psicumex*, 12, 1-25. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>
- Slavin, R. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson

- Soto-Ortíz, Y., Morales-John, C. y Guerrero-Alcedo, J. (2024). Estilos de crianza y regulación emocional en estudiantes de una institución educativa de Villa El Salvador, Perú. *Investigación Valdizana*, 18(2), 1-9. <https://doi.org/10.33554/riv.18.2.2208>
- Steinberg, L. (2003). We know some things: parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Bioestadístico EEDU.
- Supo, J. y Zacarías, H. (2024). *Metodología de la investigación científica*. Bioestadístico EEDU.
- Taber, K. (2017). The use of Cronbach’s Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Res Sci Educ*, 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Torres, A., Núñez, C. y Rocancio, M. (2020). Medición de la inteligencia emocional en estudiantes de dos instituciones educativas públicas en dos contextos sociales diferentes. *Colección académica de ciencias sociales*, 7(1), 36-58. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/download/3666/3355/6599>
- Totsika, V., Hastings, R., Emerson, E., Berridge, D. y Lancaster, G. (2015). Prosocial skills in young children with autism, and their mothers’ psychological well-being: longitudinal relationships. *Research in autism spectrum disorders*, 13, 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.01.001>
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. y Mestre, M. (2016). Empatía en la adolescencia, relaciones con razonamiento moral prosocial, comportamiento prosocial y agresividad. *Acción psicológica*, 13(2), 3-14. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- Uezen, Y., Herrera, A., Siames, A., Gago, L. y Huaire, E. (2022). Mentalidad machista, estilos de crianza y vulnerabilidad social en cuidadores primarios. Una comparación transcultural entre Argentina y Perú. *Revista latinoamericana de psicología*, 54, 196-204. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.22>
- UNICEF (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/202007/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

- Urta, J. (2024). *Adolescencia la edad de los grandes cambios*. Shackleton Books
- Usán, P., Salavera, C. y Murillo, V. (2020). Psychological analysis among goal orientation, emotional intelligence and academic Burnout in middle school students. *International journal of environmental research and public health*, 17, 8160. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218160>
- Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B. y Carlos-Martínez, E. (2017). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- Valdés-Cuervo, A., Vera, J., Urías, M. y Ochoa, J. (2018). *Familia y crisis estrategias de afrontamiento*. CLAVE Editorial.
- Valencia, M., Castro, A. y Amorocho, P. (2024). Factores psico-socio-educativos influyentes en el proyecto de vida de los adolescentes. *Línea imaginaria*, 19, 854-882. <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i19.3256>
- Vargas, K., Villoría, Y. y López, V. (2018). Factores protectores de el comportamiento prosocial en adolescentes: un análisis de ruta. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 21(2), 563-589. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2018/epi182j.pdf>
- Vaquero-Diego, M., Torrijos-Fincias, P. y Rodriguez-Conde, M. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicología: reflexão e crítica*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0139-y>
- Vera, A. y Espinoza, A. (2020). Prosocialidad-productiva, tensiones de una subjetividad emprendedora solidaria: un estudio con emprendedores sociales peruanos. *Psicoperspectivas*, 19(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-1915>
- Villacís, E. y Larzabal, A. (2022). Relación entre estilos de crianza y cyberbullying en adolescentes de la provincia de Tungurahua. *Uniandes EPISTEME Revista digital de ciencia, tecnología e innovación*, 9(4), 563-574. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2723/2226>
- Villacrés, V. y Cueva, M. (2024). Comportamiento prosocial y regulación emocional en adolescentes. *Revista científica de salud BIOSANA*, 4(5), 297-308. <https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.348>
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista educación y humanismo*, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

- Warneken, F. y Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British journal of psychology*, 100(3), 455-471. <https://doi.org/10.1348/000712608X379061>
- Xu, Q., Kwan, C. y Zhou, X. (2020). Helping yourself before helping others: how sense of control promotes charitable behaviors. *Society for consumer psychology*. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1163>
- Wu, G. y Zhang, L. (2022). Longitudinal associations between teacher-student relationships and prosocial behavior in adolescence: the mediating role of basic need satisfaction. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph192214840>
- Zanatta, M., Moysén, A. y Ponce, T. (2025). Evidencias de validez y confiabilidad del cuestionario comportamiento prosocial en estudiantes universitarios mexicanos. *Ciencia Latina Sociales y Humanas*, 8(6), 6417-6431. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15330
- Zizumbo-Colunga, D. (2019). Confronting crime by ourselves: trust in neighbors, trust in authorities, and anti-crime organization. *Latin American research review*, 54(3), 574-590. <https://doi.org/10.25222/larr.324>



Anexos

Anexo 01
Matriz de Consistencia Lógica

TÍTULO	PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	DISEÑO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA	
ÁLISIS DE LOS ESTILOS DE CRIANZA, PRÁCTICAS DOCENTES, HABILIDADES EMOCIONALES Y EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIVADAS DE AREQUIPA	¿Cómo influyen los estilos de crianza, las habilidades emocionales y las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes, considerando las relaciones directas y mediadas?	O _G Analizar la relación entre los estilos de crianza, las habilidades emocionales y las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes, evaluando tanto efectos directos como mediadores.	H _G Los estilos de crianza, las prácticas docentes y las habilidades emocionales influyen significativamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes, tanto por relaciones directas como por relaciones mediadas.	Estilos de crianza	• Compromiso. • Autonomía psicológica. • Control parental.	•Comunicación. •Disciplina. •Autonomía.	Método hipotético-deductivo.	Técnica: encuesta. Instrumentos: • Escala de estilos de crianza de Steinberg (Steinberg, 1994; adaptado por Merino, 2004). •Prácticas Docentes en el Nivel de Educación Secundaria (PDNES-E). • Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Mayer y Salovey, 1995). • Prosocial Reasoning Objective Measure PROM (Carlo et al., 1992; adaptado por Mestre et al., 2002)	Censo: 448 estudiantes de secundaria de 3 I.E.P. De 12 a 17 años de edad.	
	PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	Prácticas docentes	•Comportamiento normativo.	•Normas concretas. •Normas abstractas. •Consistencia normativa.				Enfoque cuantitativo.
					•Comportamiento afectivo.	•Principal tipo de vehículo utilizado. •Principal grupo de expresiones afectivas utilizadas.				
					•Conducción de procesos de enseñanza.	•Actividad expositiva. •Actividad reflexiva. •Reflexión académica/valoral.	Nivel explicativo: SEM.			
	¿Existe una influencia significativa de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes?	O _{e1} Establecer la influencia directa de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes.	H _{e1} Los estilos de crianza influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes.	Habilidades emocionales	•Atención emocional	•Percepción emocional. •Atención a los sentimientos.	Diseño no experimental de corte transversal.			
					Claridad emocional	•Integración de la emoción y la razón. - Comprensión.				
					Reparación emocional	•Regulación emocional. •Resolución de conflictos.				
¿Influyen significativamente las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes?	O _{e2} Establecer la influencia directa de las habilidades emocionales en el comportamiento prosocial de los adolescentes.	H _{e2} Las prácticas docentes influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes.	Razonamiento moral prosocial	Razonamiento hedonista.	•Ayuda por beneficio o recompensa personal. •Se enfoca en su propio placer o bienestar. •Busca evitar malestar o pérdidas personales.					

	¿Tienen las prácticas docentes una influencia significativa en el comportamiento prosocial de los adolescentes?	O _{e3} Establecer la influencia directa de las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes.	H _{e3} Las habilidades emocionales influyen directamente en el comportamiento prosocial de los adolescentes.	Comportamiento prosocial			• Test de comportamiento prosocial de Auné et al. (2019).	
	¿Median las habilidades emocionales la relación entre los estilos de crianza y el comportamiento prosocial de los adolescentes?	O _{e4} Evaluar si las habilidades emocionales median la relación entre los estilos de crianza y el comportamiento prosocial de los adolescentes.	H _{e4} Las habilidades emocionales median la influencia de los estilos de crianza en el comportamiento prosocial de los adolescentes.		Razonamiento orientado a la aprobación.	• Ayuda para agradar a otros. • Busca aprobación o reconocimiento social. • Se preocupa por la opinión ajena.		
					Razonamiento orientado a las necesidades.	• Ayuda al percibir la necesidad o dolor del otro. • Se enfoca en la gravedad de la situación del necesitado. • Motivado por la empatía.		
	¿Median las habilidades emocionales la relación entre las prácticas docentes y el comportamiento prosocial de los adolescentes?	O _{e5} Evaluar si las habilidades emocionales median la relación entre las prácticas docentes y el comportamiento prosocial de los adolescentes.	H _{e5} Las habilidades emocionales median la influencia de las prácticas docentes en el comportamiento prosocial de los adolescentes.		Razonamiento estereotipado.	• Usa normas sociales sin reflexión profunda. • Apela a creencias convencionales. • Aplica juicios generalizados sobre personas o grupos.		
					Razonamiento internalizado	• Ayuda por convicciones personales profundas. • Actúa según principios éticos propios. • Motivado por la conciencia moral.		
					Confortar	• Comprensión. • Refuerzo. • Soporte emocional.		
					Ayuda	• Asistencia. • Cuidado. • Compromiso con los otros.		

Anexo 02

Solicitudes y Autorizaciones

**SOLICITO: Autorización para aplicar
instrumentos de recolección de datos para Trabajo
de Investigación de Tesis Doctoral**

Sra.

Directora de la I.E.P. San Pablo de Arequipa

Yo, Johanna Paola Amésquita Vera De Cuba, identificada con DNI N.º 29722812, ORCID 0000-0001-8587-3393, bióloga, licenciada en Educación, Magíster en Educación Superior y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, me dirijo a usted con el mayor respeto para exponer lo siguiente:

En mi calidad de candidata al grado de Doctora en Ciencias Sociales, me encuentro desarrollando la tesis titulada: "Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y el comportamiento prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa". Por tal motivo, solicito a usted la autorización para aplicar los instrumentos de recolección de información a estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa que usted dignamente dirige. La aplicación de dichos instrumentos -que se anexan a la presente- está prevista para los meses de abril y mayo del presente año.

En cumplimiento con la Declaración de Helsinki y las normativas sobre confidencialidad y protección de datos personales, se garantiza la absoluta reserva de identidad de los estudiantes participantes, así como la no asociación directa de las respuestas con sus nombres u otra información identificable. La suscrita se compromete, dentro del marco ético y legal, a no revelar ni compartir datos personales de los estudiantes, y a utilizar toda la información recolectada exclusivamente con fines académicos. Los resultados serán presentados de forma anónima y agregada, asegurando que no sea posible identificar a los participantes.

Esta investigación tiene como propósito establecer la relación entre las variables mencionadas, a través del modelamiento predictivo con ecuaciones estructurales. Asimismo, los hallazgos obtenidos permitirán proponer un plan de acción basado en proyectos, orientado a fortalecer las habilidades emocionales y la conducta prosocial de los adolescentes.

Con lo expuesto:

Ruego a Ud. acceder a la presente solicitud y le agradezco de antemano su atención y favorable atención.



09:30 a.m.
Dra. Directora

Arequipa, 25 de marzo de 2025

Mag. Johanna Amésquita Vera de Cuba
DNI: 29722812
Correo: johanna.amesquita@uesm.edu.pe
Teléfono: +51 967538091

**SOLICITO: Autorización para aplicar
instrumentos de recolección de datos para Trabajo
de Investigación de Tesis Doctoral**

Sr. Lic. Fernando Pila Barreda

Director de la I.E.P. Marianista

Yo, Johanna Paola Amésquita Vera De Cuba, identificada con DNI N.º 29722812, ORCID 0000-0001-8587-3393, bióloga, licenciada en Educación, Magíster en Educación Superior y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, me dirijo a usted con el mayor respeto para exponer lo siguiente:

En mi calidad de candidata al grado de Doctora en Ciencias Sociales, me encuentro desarrollando la tesis titulada: "Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y el comportamiento prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa". Por tal motivo, solicito a usted la autorización para aplicar los instrumentos de recolección de información a estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa que usted dignamente dirige. La aplicación de dichos instrumentos -que se anexan a la presente- está prevista para los meses de abril y mayo del presente año.

En cumplimiento con la Declaración de Helsinki y las normativas sobre confidencialidad y protección de datos personales, se garantiza la absoluta reserva de identidad de los estudiantes participantes, así como la no asociación directa de las respuestas con sus nombres u otra información identificable. La suscrita se compromete, dentro del marco ético y legal, a no revelar ni compartir datos personales de los estudiantes, y a utilizar toda la información recolectada exclusivamente con fines académicos. Los resultados serán presentados de forma anónima y agregada, asegurando que no sea posible identificar a los participantes.

Esta investigación tiene como propósito establecer la relación entre las variables mencionadas, a través del uso de modelamiento predictivo con ecuaciones estructurales. Asimismo, los hallazgos obtenidos permitirán proponer un plan de acción basado en proyectos, orientado a fortalecer las habilidades emocionales y la conducta prosocial de los adolescentes.

Con lo expuesto:

Ruego a Ud. acceder a la presente solicitud y le agradezco de antemano su atención y favorable atención.

Arequipa, 21 de abril de 2025




Mag. Johanna Amésquita Vera de Cuba
DNI: 29722812
Correo: johanna.amesquita@ucsm.edu.pe
Teléfono: +51 967538091

**SOLICITO: Autorización para aplicar
instrumentos de recolección de datos para Trabajo
de Investigación de Tesis Doctoral**

Sr. Prof. Marco Aragón Gonzales

Director de la I.E.P. Stanford

Yo, Johanna Paola Amésquita Vera De Cuba, identificada con DNI N.º 29722812, ORCID 0000-0001-8587-3393, bióloga, licenciada en Educación, Magister en Educación Superior y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, me dirijo a usted con el mayor respeto para exponer lo siguiente:

En mi calidad de candidata al grado de Doctora en Ciencias Sociales, me encuentro desarrollando la tesis titulada: "Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y el comportamiento prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa". Por tal motivo, solicito a usted la autorización para aplicar los instrumentos de recolección de información a estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa que usted dignamente dirige. La aplicación de dichos instrumentos -que se anexan a la presente- está prevista para los meses de abril y mayo del presente año.

En cumplimiento con la Declaración de Helsinki y las normativas sobre confidencialidad y protección de datos personales, se garantiza la absoluta reserva de identidad de los estudiantes participantes, así como la no asociación directa de las respuestas con sus nombres u otra información identificable. La suscrita se compromete, dentro del marco ético y legal, a no revelar ni compartir datos personales de los estudiantes, y a utilizar toda la información recolectada exclusivamente con fines académicos. Los resultados serán presentados de forma anónima y agregada, asegurando que no sea posible identificar a los participantes.

Esta investigación tiene como propósito establecer la relación entre las variables mencionadas, a través del modelamiento predictivo con ecuaciones estructurales. Asimismo, los hallazgos obtenidos permitirán proponer un plan de acción basado en proyectos, orientado a fortalecer las habilidades emocionales y la conducta prosocial de los adolescentes.

Con lo expuesto:

Ruego a Ud. acceder a la presente solicitud y le agradezco de antemano su atención y favorable atención.

Arequipa, 25 de abril de 2025



Marco A. Aragón Gonzales
DIRECTOR

25-04-2024
9:00 am.

Mag. Johanna Amésquita Vera de Cuba
DNI: 29722812
Correo: johanna.amesquita@ucsm.edu.pe
Teléfono: +51 967538091



SAN PABLO DE AREQUIPA

Inicial - Primaria - Secundaria

RD 1728.2023

Educación integral para el presente y futuro

AUTORIZACIÓN

Mediante el presente documento la directora de la Institución Educativa Privada “San Pablo de Arequipa” (R.D. 1728-2023), Mag. Johanna Amésquita Vera, autoriza a la Mag. Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba, la aplicación de los instrumentos de recojo de información denominados “Prosocial Reasoning Objective Measure”, “Prácticas Docentes en el Nivel de Educación Secundaria”, “Cuestionario de Estilos de Crianza de Steinberg”, “Trait Meta-Mood Scale TMMS-24” y “Test de Conducta Prosocial” para la realización de la investigación doctoral denominada “Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y la conducta prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa”.

Arequipa, marzo del 2025



I.E.P. "SAN PABLO"
Mag. Johanna Amésquita Vera
DIRECTORA



colegiosanpablo@colegiosanpabloarequipa.edu.pe



Colegio San Pablo de Arequipa

Calle Rivero 526 - 528 Cercado -Arequipa



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR
PRE UNIVERSITARIA DE CIENCIAS
MARIANISTA**

R.D. 0195 - R.D. 0119 - R.D. 1040
INICIAL PRIMARIA Y SECUNDARIA



AUTORIZACIÓN

Mediante el presente documento el director de la Institución Educativa “MARIANISTA”, Lic. Fernando Antonio Pila Barreda, autoriza a la Mag. Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba, la aplicación de los instrumentos de recojo de información denominados “Prosocial Reasoning Objective Measure”, “Prácticas Docentes en el Nivel de Educación Secundaria”, “Cuestionario de Estilos de Crianza de Steinberg”, “Trait Meta-Mood Scale TMMS-24” y “Test de Conducta Prosocial” para la realización de la investigación doctoral denominada “Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y la conducta prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa”.

Arequipa, 24 de abril del 2025




FERNANDO PILA BARREDA
DIRECTOR

Inicial - Primaria - Secundaria
Av. La Paz 211 - 515 Telf: 441921 / 322539
Hunter - Arequipa
E-mail: barredaa1971@gmail.com



"Colegio Stanford"

**INICIAL - PRIMARIA - SECUNDARIA
LA MEJOR ALTERNATIVA EDUCATIVA**

AUTORIZACIÓN

Mediante el presente documento el director de la Institución Educativa "STANFORD" R.D 1120, Lic. Marco Antonio Aragon Gonzales, autoriza a la Mag. Johanna Paola Amésquita Vera de Cuba, la aplicación de los instrumentos de recojo de información denominados "Prosocial Reasoning Objective Measure", "Prácticas Docentes en el Nivel de Educación Secundaria", "Cuestionario de Estilos de Crianza de Steinberg", "Trait Meta-Mood Scale TMMS-24" y "Test de Conducta Prosocial" para la realización de la investigación doctoral denominada "Análisis de los estilos de crianza, prácticas docentes, habilidades emocionales y la conducta prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa".

Arequipa, abril del 2025



Marco A. Aragon Gonzales
Marco A. Aragon Gonzales
DIRECTOR

Calle Beaterio N° 126

Cel. 919645621

Tel. 054271324 Cercado - Arequipa

informes@colegiostanford.edu.pe

www.colegiostanford.edu.pe

Colegio Stanford

Sr (a). Padre de familia.

Mediante el presente se hace de su conocimiento que se está desarrollando la investigación denominada “Estilos de crianza, estilos de enseñanza, habilidades emocionales y conducta prosocial de los estudiantes de instituciones educativas privadas de Arequipa”, de la Escuela de Postgrado, Doctorado en Ciencias Sociales, de la Universidad Católica de Santa María.

El objetivo de la presente investigación es “Establecer la relación entre los estilos de crianza, las prácticas docentes, las habilidades emocionales y la conducta prosocial de los estudiantes de Instituciones Educativas Privadas de Arequipa”.

El proyecto de investigación fue aprobado por la Dirección General de la Institución Educativa Privada donde se encuentra matriculado su menor hijo(a). Garantizando que **no existe ningún riesgo físico, psicológico o social, para los participantes de esta investigación.**

Asimismo, se garantiza que, el participar del presente estudio no generará ningún costo a Usted, al estudiante o a la Institución Educativa Privada.

Los estudiantes participantes responderán cuestionarios validados para las variables de investigación.

El investigador se compromete a que:

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Las respuestas serán codificadas usando un número de identificación que garantiza la confidencialidad.

No se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

La información, una vez procesada será eliminada.

Con lo expuesto, solicitamos a Ud. autorizar la participación de su menor hijo(a) en la presente investigación, completando los siguientes campos:

Yo A [REDACTED], identificado con DNI [REDACTED]. De manera voluntaria autorizo a que mi menor hijo(a) A [REDACTED], participe de la presente investigación. Asimismo, comprendo que, mi menor hijo(a), puede retirarse del estudio, en cualquier momento, si así lo considero pertinente.

Arequipa,

DNI

Anexo 03

Cuestionario de Estilos de Crianza de Steinberg

(Steinberg, 1994 adaptada por Merino y Ardnt, 2004)

A continuación, encontrarás una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Responde con sinceridad ya que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que seas sincero(a) al contestar.

Marca con una X, según corresponda.

1	Muy en desacuerdo
2	Algo en desacuerdo
3	Algo de acuerdo
4	Muy de acuerdo

N°	Afirmaciones	
1	Puedo contar con la ayuda de mis padres si tengo algún tipo de problema	① ② ③ ④
2	Mis padres dicen o piensan que uno no debería discutir con los adultos	① ② ③ ④
3	Mis padres me animan para que haga lo mejor que pueda en las actividades que yo haga	① ② ③ ④
4	Mis padres dicen que uno no debería seguir discutiendo y ceder, para evitar que la gente se moleste con uno	① ② ③ ④
5	Mis padres me animan para que piense en mí mismo (a)	① ② ③ ④
6	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me castigan	① ② ③ ④
7	Mis padres me ayudan con mis tareas escolares si hay algo que no entiendo	① ② ③ ④
8	Mis padres me dicen que sus ideas son correctas y que yo no debería contradecirlas	① ② ③ ④
9	Cuando mis padres quieren que haga algo, me explican por qué debo hacerlo	① ② ③ ④
10	Siempre que discuto con mis padres, me dicen cosas como “Lo comprenderás mejor cuando seas mayor”	① ② ③ ④
11	Cuando saco una baja nota en el colegio, mis padres me animan a tratar de esforzarme	① ② ③ ④
12	Mis padres no me dejan hacer mis propios planes y toman mis propias decisiones, para las cosas que quiero hacer	① ② ③ ④
13	Mis padres conocen quiénes son mis amigos	① ② ③ ④
14	Mis padres actúan de una manera fría y poco amigable si me porto mal	① ② ③ ④
15	Mis padres dan de su tiempo para hablar conmigo	① ② ③ ④
16	Cuando saco una baja nota en el colegio mis padres me hacen sentir culpable	① ② ③ ④

17	En mi familia hacemos cosas para divertirnos o pasaría bien juntos	① ② ③ ④
18	Mis padres no me dejan hacer actividades o estar con ellos cuando hago algo que a ellos no les gusta	① ② ③ ④

		Tan tarde como yo decida	11.00 p.m. a más	10.00 pm a 10.59 pm.	9.00 pm a 9.59 pm.	8.00 pm a 8.59 pm.	Antes de las 8.00 pm.	No me lo permiten
19	En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa de LUNES A JUEVES?							
20	En una semana normal, ¿Cuál es la última hora hasta donde puedes quedarte fuera de la casa en un viernes o sábado por la noche?							

21	¿Qué tanto tus padres TRATAN de saber...	No tratan	Tratan un poco	Tratan mucho
a	dónde vas en la noche?			
b	lo que haces con tu tiempo libre?			
c	dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?			
22	¿Qué tanto tus padres REALMENTE saben...	No saben	Saben un poco	Saben mucho
a	dónde vas en la noche?			
b	lo que haces con tu tiempo libre?			
c	dónde estás mayormente en las tardes después del colegio?			

Determinación de los estilos de crianza

Estilo de crianza	Compromiso	Autonomía psicológica	Control conductual
Democrático	Encima de la media	Encima de la media	Encima de la media
Negligente	Debajo de la media	Debajo de la media	Debajo de la media
Autoritario	Debajo de la media	Debajo de la media	Encima de la media
Permisivo	Encima de la media	Encima de la media	Debajo de la media

Nota. Merino y Arndt (2004).

Anexo 04
Trait Meta-Mood Scale TMMS-24
(Mayer y Salovey, 1995)

Querido estudiante, a continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase y señala con una “X” la respuesta que más se aproxima a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas, solo debes ser sincero (a).

1	Nada de acuerdo
2	Algo de acuerdo
3	Bastante de acuerdo
4	Muy de acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

Nº	Afirmaciones	
1	Presto mucha atención a mis sentimientos.	① ② ③ ④ ⑤
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	① ② ③ ④ ⑤
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	① ② ③ ④ ⑤
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	① ② ③ ④ ⑤
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	① ② ③ ④ ⑤
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	① ② ③ ④ ⑤
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	① ② ③ ④ ⑤
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	① ② ③ ④ ⑤
9	Tengo claros mis sentimientos.	① ② ③ ④ ⑤
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	① ② ③ ④ ⑤
11	Casi siempre sé cómo me siento.	① ② ③ ④ ⑤
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	① ② ③ ④ ⑤
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	① ② ③ ④ ⑤
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	① ② ③ ④ ⑤
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	① ② ③ ④ ⑤
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	① ② ③ ④ ⑤
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	① ② ③ ④ ⑤
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	① ② ③ ④ ⑤
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	① ② ③ ④ ⑤

20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	① ② ③ ④ ⑤
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	① ② ③ ④ ⑤
22	Me preocupa por tener un buen estado de ánimo.	① ② ③ ④ ⑤
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	① ② ③ ④ ⑤
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	① ② ③ ④ ⑤

Evaluación de las habilidades emocionales

Dimensión	Baremos		Evaluación
	Hombres	Mujeres	
Atención emocional	1 - 21	1 - 24	Debe mejorar su atención.
	22 - 32	25 - 35	Adecuada atención.
	≥ 33	≥ 36	Presta demasiada atención.
Claridad emocional	1 - 25	1 - 23	Debe mejorar su comprensión.
	26 - 35	24 - 34	Adecuada comprensión.
	≥ 36	≥ 35	Excelente comprensión.
Reparación emocional	1 - 23	1 - 23	Debe mejorar su regulación.
	24 - 35	24 - 34	Adecuada regulación.
	≥ 36	≥ 35	Excelente regulación.

Nota. Mayer y Salovey (1995).

Anexo 05

Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial

(Prosocial Reasoning Objective Measure, PROM; Carlo et al., 1992; Mestre et al., 2002).

Lee las siguientes historias, toma una decisión en cada una e indica el nivel de importancia de los argumentos.

HISTORIA 1: La donación de sangre

Una joven llamada Lucía tenía un tipo de sangre poco usual. Un día, justo después de que Lucía empezara el colegio y fuera aceptada en el equipo de baloncesto, el médico llamó a Lucía para pedirle que donara una gran cantidad de sangre. Otra chica, que estaba muy enferma, necesitaba sangre del mismo tipo que la de Lucía para recuperarse de su enfermedad. Debido a que Lucía era la única persona en la ciudad con el mismo tipo de sangre que aquella chica enferma, tendría que hacer continuas donaciones durante un período de varias semanas. Por eso, si Lucía aceptaba donar su sangre, tendría que ingresar en el hospital durante varias semanas. Su estancia en el hospital podría hacer que Lucía se sintiera débil durante un tiempo, con lo cual perdería su lugar en el equipo y llevaría un marcado retraso en el colegio.

¿Qué debería hacer Lucía? (elige una opción)

- a) Lucía debería donar sangre
- b) Lucía no debería donar sangre.
- c) No estoy seguro(a).

☐
☐
☐

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de si Lucía piensa que ayudar es agradable.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Depende de si Lucía no hace discriminaciones entre clases sociales.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Depende de si Lucía cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Depende de la importancia que tenga para Lucía perder su lugar en el equipo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Depende de si Lucía puede comprender lo enfermo que está el otro chico.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

- | | |
|--|---------------|
| 7. Depende de si Lucía se sintiera mal debido a que el otro chico siguiera enfermo. | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| 8. Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar. | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| 9. Depende de lo grave que sería para Lucía el retraso en la escuela o en el trabajo si aceptara donar sangre. | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |

HISTORIA 2: La historia de Tomás

Tomás era un estudiante de colegio. Una mañana, Tomás llegó temprano a clase y vio como un chico mayor que él molestaba y se reía de la ropa de otro muchacho. El muchacho estaba llorando. No había nadie más alrededor y Tomás no conocía a los chicos muy bien, pero había oído que el chico al que estaban molestando era muy pobre y que el mayor tenía muchos amigos. Tomás pensó que quizás debería intentar detener al chico de mayor edad, pero tenía miedo de que este chico y sus amigos se la agarraran con él y también lo molestaran.

¿Qué debería hacer Tomás? (elige una opción)

- a) Tomás debería detener al chico mayor.
- b) Tomás no debería detener al chico mayor.
- c) No estoy seguro(a).

☐
☐
☐

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de si Tomás piensa que el chico mayor es malo o no	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Depende de si el otro chico está llorando mucho o no	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Depende de si Tomás puede encontrar otros amigos en la escuela	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Depende de si Tomás cree que está haciendo lo que debería hacer	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Depende de si los compañeros de clase de Tomás aprueban lo que decida	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Depende de si Tomás está desconectado de sus sentimientos o no	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Depende de si sus compañeros de clase aprobarían su elección	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

- | | |
|--|---------------|
| 8. Depende de si sus amigos se sentirían decepcionados si decide no ayudar | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |
| 9. Depende de si Tomás piensa que todas las personas valen la pena por igual | ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ |

HISTORIA 3: El accidente

Un día, María se dirigía a la fiesta de una amiga. Por el camino, vio a una chica que se había caído y herida en la pierna. La chica le pidió a María que fuera a casa de sus padres para que acudieran al lugar y lo llevaran al médico. Pero si María corría a avisar a los padres de la chica, llegaría tarde a la fiesta y se perdería toda la diversión y las actividades sociales con sus amigos.

¿Qué debería hacer María? (elige una opción)

- | | |
|---|-----------------------|
| a) María debería correr a avisar a los padres de la chica herida. | ☐ |
| b) María debería ir a la fiesta de sus amigas. | ☐ |
| c) No estoy seguro(a). | ☐ |

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de cómo se sentiría María si ayuda a la chica.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Depende de lo divertida que María espera que sea la fiesta.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Depende de si María cree en los valores de la gente.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Depende de lo que pensarán los padres y amigas de María sobre si hizo bien o mal.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Depende de si el chico herido necesita ayuda realmente o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Depende de lo que María piense que es lo más decente de hacer.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Depende de si María piensa que es una obligación ayudar a los otros en la comunidad.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Depende de si ayudar echará a perder sus planes por el resto del día.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Depende de si los padres y amigas de María se enfadarían si no acude a la fiesta.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

HISTORIA 4: La historia de David

Un día mientras David estaba jugando en su jardín, vio a un bravucón empujar y molestar a otro chico que él no conocía. No había ningún vecino alrededor. Como David podía ver, el bravucón empujaba al chico más pequeño cada vez que este último intentaba levantarse. David la estaba pasando muy bien jugando en su jardín, y seguramente el bravucón lo molestaría a él también si tratara de ayudar al chico.

¿Qué debería hacer David? (elige una opción)

- a) David debería seguir jugando en su jardín.
- b) David debería ayudar al otro chico.
- c) No estoy seguro(a).

☐
☐
☐

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de si el otro chico está siendo herido o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Depende de si David se siente preocupado por el chico o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Depende de si David piensa que no ayudar sería lo correcto o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Depende de si David cree que es su culpa lo que le pasa a la persona y si siente que tiene que hacer algo por eso.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Depende de si David la está pasando muy bien jugando o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Depende de lo que los padres y amigos de David pensarían si no ayuda al chico.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Depende de si David piensa que podría resultar herido si ayudase.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Depende de si David piensa que sus vecinos creerían que fue un irresponsable al no ayudar.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Depende de si David se sintiese culpable si el chico resulta herido por no ayudarlo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

HISTORIA 5: La historia de las matemáticas

Julia sabe mucho sobre matemáticas. Un día una chica que acababa de incorporarse a la clase de Julia le preguntó si podía ayudarle con los deberes de matemáticas aquel fin de semana. A la chica le estaba resultando muy difícil ponerse al día en la clase de matemáticas, tenía solo el fin de semana para prepararse para el examen de matemáticas que tenía el próximo lunes, y la chica necesitaba aprobar ese examen. Si Julia ayuda a la chica con sus deberes de matemáticas no podrá ir a la playa con sus amigos ese fin de semana

¿Qué debería hacer Julia? (elige una opción)

- a) Julia debería ayudar a la chica con sus deberes.
- b) Julia debería ir a la playa con sus amigos.
- c) No estoy seguro (a).

☐
☐
☐

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de lo que piensen los padres y los amigos de Julia sobre si hizo lo correcto o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Depende de lo que Julia piense que es lo más agradable de hacer.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Depende de si Julia piensa que la chica realmente necesita ayuda o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Depende de si Julia quiere ir realmente a la playa o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Depende de si Julia piensa que ser justa también ayuda a que las personas se traten con respeto y se ayuden mutuamente.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Depende de si Julia siente que el mundo iría mejor si las personas se ayudaran entre sí.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Depende de si fuese embarazoso para Julia que otras personas supieran lo que ha sucedido.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Depende de si Julia se siente afectada por la situación de la otra chica.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Depende de si ayudar a la otra chica le servirá también a Julia para superar el examen del lunes.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

HISTORIA 6: La historia de la natación

Samuel era muy bueno en natación. Le pidieron que ayudara a niños con algunos problemas que no podían caminar. Aprender a nadar fortalecería sus piernas y les ayudaría a caminar. Samuel era el único en la ciudad que podía desempeñar aquel trabajo porque era un buen nadador y un buen profesor de natación. Pero ayudar a los niños minusválidos le quitaría a Samuel gran parte de su tiempo libre después del trabajo y Samuel quería emplear ese tiempo en entrenar duro para una importante competición de natación que se acercaba. Si Samuel no podía entrenar en todo su tiempo libre, probablemente perdería el concurso y no recibiría el premio, que era dinero. Samuel tenía planeado emplear el dinero del premio en sus estudios en la universidad o en otras cosas que quería.

¿Qué debería hacer Samuel? (elige una opción)

- a) Samuel debería aceptar el trabajo. ☐
- b) Samuel debería entrenarse para el concurso. ☐
- c) No estoy seguro (a). ☐

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de cómo Samuel entiende las reglas sobre lo que está bien o mal y si cree que esas reglas deben seguirse en la vida diaria.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
2. Depende de si Samuel piensa que enseñar a los niños es lo más agradable de hacer.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
3. Depende de si Samuel quiere ganar el concurso realmente.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
4. Depende de si a los niños con problemas les duelen las piernas o no.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
5. Depende de lo que piensen los padres de Samuel y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
6. Depende de lo bien que se sentiría Samuel y la comunidad sobre lo que ha decidido hacer.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
7. Depende de si la comunidad apoyará su decisión.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
8. Depende de si Samuel necesita el dinero para la universidad realmente.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
9. Depende de si Samuel piensa que todo el mundo merece igualdad de oportunidades.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

HISTORIA 7: La inundación

Un día, en una ciudad cercana a un gran río, hubo una gran tormenta y el río comenzó a desbordarse. El agua del río entró en las casas, en las calles y en todas partes. Debido a la inundación, no había forma de hacer llegar comida a la ciudad. Elisa tenía algo de comida, y vivía cerca de la ciudad. Pero si Elisa lleva su comida a la gente del pueblo, entonces no tendría suficiente comida para ella y no tenía la posibilidad de conseguir comida en un largo periodo de tiempo. Si Elisa no tuviera comida no moriría, pero enfermaría.

¿Qué debería hacer Elisa? (elige una opción)

- a) Elisa debería llevar la comida. ☐
- b) Elisa debería quedarse en casa. ☐
- c) No estoy seguro (a). ☐

Marca con una X el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes razones para tomar tu decisión (1 es el mínimo y 7 el máximo).

	Importancia
1. Depende de si los padres y los amigos de Elisa aprobarían o no lo que hace.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Depende de si los habitantes de la ciudad enfermarían o no.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
3. Depende de si Elisa se sentiría mal si los habitantes de la ciudad enfermaran.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Depende de si Elisa piensa que sería de tacaña no ayudar.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
5. Depende de si a Elisa le parece que tiene sentido hablar sobre temas muy profundos como el sentido de la vida o el universo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Depende de si Elisa espera recibir ayuda de los habitantes del pueblo en el futuro.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
7. Depende de si Elisa piensa que los miembros de la sociedad tienen responsabilidades que cumplir los unos con los otros.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Depende de si su propia comunidad pensará que su decisión ha sido la correcta.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
9. Depende de lo enferma que se pondría Elisa.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Anexo 06
Cuestionario de Comportamiento prosocial
 (Auné et al., 2019)

Querido estudiante, a continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que respondas con la mayor sinceridad posible.

1	Nunca
2	Casi nunca
3	A veces
4	Con frecuencia
5	Casi siempre
6	Siempre

N°	Afirmaciones	
1.	Dejo mi beneficio personal para ayudar a otros.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2.	Realizo actividades como voluntario.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3.	Cuando percibo que alguien está mal, le demuestro que lo entiendo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4.	Apoyo a mis compañeros (as) cuando lo necesitan.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5.	Siento todo dolor ajeno como propio.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6.	Me comprometo con causas buenas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7.	Dedico un tiempo importante de mi vida a mejorar mi sociedad.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8.	Me ocupo del bienestar de cualquiera de mis compañeros(as) o mi comunidad.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
9.	Me pongo en el lugar del otro.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10.	Me quedo con lo necesario para vivir y reparto lo demás	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11.	Participo en actividades solidarias.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12.	Hago donaciones a organizaciones benéficas.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
13.	Si una persona me cuenta un conflicto, intento que comprenda el punto de vista de la otra parte.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14.	Intento “levantar” la autoestima a mis amigos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

15. Aconsejo a conocidos en sus dificultades de estudio.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Evaluación del comportamiento prosocial

Nivel	Confortar	Ayudar	Comportamiento prosocial
Deficiente	7-18	8-21	15-40
Regular	19-30	22-34	41-65
Bueno	31-42	35-48	66-90

Nota. Adaptado de Auné et al., 2019.

Anexo 07

Prácticas Docentes en el Nivel de Educación Secundaria (PDNES-E)

Estimado estudiante, a continuación, se presentará una serie de afirmaciones en referencia a las **prácticas de tus docentes**. Agradeceremos responder con sinceridad y garantizamos la confidencialidad de las respuestas que nos brindes.

Nombre del docente a evaluar:

Área(s) que te enseña: Matemática ☐ Comunicación ☐ Ciencias Sociales ☐

Marca con una X, según corresponda.

1	Nunca
2	A veces
3	Casi siempre
4	Siempre

Tu profesor(a) ...

- | | |
|--|---------|
| 1. Establece las normas de comportamiento para un mejor desarrollo de las sesiones de aprendizaje. | 1 2 3 4 |
| 2. Trata con respeto a los estudiantes. | 1 2 3 4 |
| 3. No improvisa, demuestra preparación en sus sesiones de aprendizaje. | 1 2 3 4 |
| 4. Cuando un estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para orientar hacia un adecuado comportamiento. | 1 2 3 4 |
| 5. Escucha atentamente la participación de los estudiantes, manteniendo una comunicación fluida y cercana. | 1 2 3 4 |
| 6. Emplea metodologías activas y despierta el interés de sus estudiantes. | 1 2 3 4 |
| 7. Cuando un estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario del aula. | 1 2 3 4 |
| 8. Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas. | 1 2 3 4 |
| 9. Forma equipos de estudiantes, seleccionados al azar, para que resuelvan las actividades planteadas, fomentando la investigación y la creatividad. | 1 2 3 4 |
| 10. Cuando un estudiante no ha cumplido con sus actividades, informa al padre de familia a través de la agenda escolar. | 1 2 3 4 |
| 11. Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen. | 1 2 3 4 |

12. Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.	①②③④
13. Felicita a los estudiantes que han tenido un desempeño y/o comportamiento digno de elogio.	①②③④
14. Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase, propiciando un ambiente fraterno.	①②③④
15. Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.	①②③④

Niveles de desempeño de la práctica docente

Nivel	Comportamiento normativo	Comportamiento afectivo	Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Prácticas docentes
Deficiente	5-10	5-10	5-10	15-30
Regular	11-15	11-15	11-15	31-46
Bueno	16-20	16-20	16-20	47-60

Anexo 08

Selección de expertos

Para la selección de expertos se debe partir por el perfil de los expertos a considerar en la investigación (George y Trujillo, 2018), por lo cual se determinaron como características para ser elegibles que el experto cuente con el grado académico de doctor en Educación o Ciencias Sociales y que tenga experiencia en docencia en educación básica regular y en educación superior.

Perfil de los expertos seleccionados.

Código	Grado/Especialidad	Institución en la que labora	Años de experiencia	Cargo que desempeña
E-01	Doctor en Educación	Universidad Católica de Santa María	15	Docente
E-02	Doctor en Gestión y Ciencias de la Educación	UGEL Arequipa Sur	32	Director de UGEL
E-03	Doctor en Ciencias Sociales	Universidad Nacional de San Agustín	22	Docente titular
E-04	Doctor en Ciencias: Educación	Universidad Nacional de San Agustín	31	Docente titular
E-05	Doctor en Ciencias: Educación	Universidad Nacional de San Agustín	24	Docente titular
E-06	Doctor en Ciencias: Educación	Universidad Nacional de San Agustín	30	Docente
E-07	Doctor en Educación	Universidad Nacional de San Agustín	43	Director de especialidad
E-08	Doctor en Ciencias: Educación	Universidad Nacional de San Agustín	20	Docente investigador
E-09	Doctor en Ciencias Sociales	Universidad Católica San Pablo	56	Director de departamento (r)

Luego, se procedió a determinar el coeficiente de competencia experta, para lo cual se calculó el coeficiente de conocimiento y el coeficiente de argumentación (Cabero y Barroso, 2013). El coeficiente de conocimiento (kc) mide el nivel de conocimiento que tiene el experto sobre las prácticas docentes, este se desarrolla a través de un proceso de autoevaluación, donde el experto determina su nivel con un valor que va de 0 a 10 (anexo 09 y 10). Este valor se multiplica por 0.1 y con ello se obtiene el valor kc.

El coeficiente de argumentación o fundamentación (ka) también denominado fundamentación de los criterios de los expertos, se obtiene de la suma aritmética de las puntuaciones según el grado de influencia que el experto asigne a las fuentes de conocimiento (Cabero y Barroso, 2013), para ello se asignó un valor a cada una de las respuestas de los expertos, se precisa que estos valores no son socializados con los expertos.

Valores asignados a las fuentes de argumentación

Fuente de argumentación	Grado de influencia de la fuente en las respuestas que consignará		
	Alto	Medio	Bajo
1 Investigaciones relacionadas	0.167	0.117	0.084
2 Experiencia docente	0.167	0.117	0.084
3 Lectura especializada	0.167	0.117	0.083
4 Conocimiento de la situación problema	0.167	0.117	0.083
5 Estudios de especialización o posgrado	0.166	0.116	0.083
6 Años de experiencia	0.166	0.116	0.083
Total	1.000	0.700	0.500

Nota. Los años de experiencia se clasificaron arbitrariamente en: menos de 11 años bajo, entre 11 y 20 años medio y más de 20 años alto.

Con los valores obtenidos se calculó el Coeficiente de experiencia experta (K):

$$k = \frac{kc + ka}{2}$$

Siguiendo el modelo de Cabero y Barroso (2013) el nivel de competencia de cada experto se clasificó de la siguiente manera:

- $0.8 < k \leq 1.0$, nivel de competencia alto.
- $0.7 \leq k \leq 0.8$, nivel de competencia medio.
- $0.5 \leq k < 0.7$, nivel de competencia bajo.

Los 09 expertos seleccionados para la validación del instrumento “Prácticas docentes en el nivel de educación secundaria”, tienen un nivel de competencia alto.

Coeficiente k y el nivel de competencia de los expertos

Experto	kc	ka	k	Nivel de competencia
E-01	0.90	0.95	0.93	Alto
E-02	1.00	0.95	0.98	Alto
E-03	1.00	1.00	1.00	Alto
E-04	0.80	0.95	0.88	Alto
E-05	0.90	1.00	0.95	Alto
E-06	1.00	1.00	1.00	Alto
E-07	1.00	1.00	1.00	Alto
E-08	0.90	0.95	0.93	Alto
E-09	1.00	0.95	0.98	Alto

Anexo 09
Juicio de expertos (primera ronda)
E-09

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para las dimensiones, cada una de ellas subdivididas con las letras A y D. Sírvase marcar con una "X" o "✓" la letra A para indicar que Ud. está de acuerdo con que el ítem mide adecuadamente la variable y su dimensión correspondiente o D si Ud. está en desacuerdo.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem.

N°	El profesor(a) ...	pertinencia		relevancia		claridad		Observaciones
		A	D	A	D	A	D	
Comportamiento Normativo								
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.	X		X			X	Establece normas de comportamiento que ayuden a un mejor desarrollo de las sesiones de aprendizaje
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.	X		X			X	Interviene, con criterio formativo, para orientar el comportamiento de sus estudiantes
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.	X		X		X		
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.		X					
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.	X		X			X	Felicita a los estudiantes que han tenido un desempeño y/o comportamiento dignos de elogio
Comportamiento Afectivo								
6.	Trata con respeto a los estudiantes.	X		X		X		
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.	X		X			X	Tiene una comunicación fluida y cercana con todos sus estudiantes
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.	X		X		X		
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.		X		X			Está incluido en el numeral 8.
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.	X		X			X	Propicia un ambiente de fraternidad entre sus estudiantes.

Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje								
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.	X		X			X	No improvisa, demuestra preparación en sus sesiones de aprendizaje.
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.	X		X			X	Su metodología es activa y despierta el interés de sus alumnos
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.	X		X		X		
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.		X		X		X	(está incluido en el numeral 15)
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.	X		X			X	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto y una mejor integración entre ellos.
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.	X		X			X	Fomenta el uso adecuado de las modernas tecnologías en sus sesiones de aprendizaje
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.	X		X			X	En sus sesiones de aprendizaje fomenta la investigación y la creatividad.

INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Jorge Adalberto Pacheco Tejada
Edad:	75 años
Grado Académico:	Doctor
Cargo que desempeña:	Ultimo cargo desempeñado: Director de Departamento de Educación.
Organización en la que labora:	Universidad Católica San Pablo
Años de experiencia profesional:	56 años

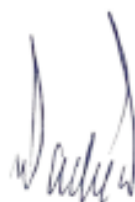
Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.		X	
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		



Firma

DNI: 29222292
ORCID:

Anexo 10
Juicio de expertos (segunda ronda)
E-01

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sírvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

N°	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Comportamiento Normativo														
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.				X				X				X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.				X				X			X		Precisar porque se escribe en la agenda.
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X			X		Felicita a los estudiantes que merecen reconocimiento.
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	

9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X			X		Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más fraternos entre ellos.
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X			X		Demuestra que ha planificado sus sesiones de aprendizaje.
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X				X		
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.				X				X				X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.			X				X				X		Emplea las TIC's para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.			X				X				X		

INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Paola Huarca Flores
Edad:	45
Grado Académico:	Doctor en Educación
Cargo que desempeña:	Docente universitario
Organización en la que labora:	Universidad Católica de Santa María
Años de experiencia profesional:	15

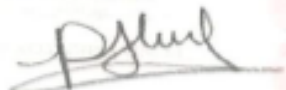
Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									x	

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	x		
2. Experiencia docente.	x		
3. Lectura especializada.	x		
4. Conocimiento de la problemática docente.	x		
5. Estudios de especialización o posgrado.	x		



Firma

DNI: 29706772

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-5260>

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sirvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
Comportamiento Normativo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.			X				X				X		Precisar que es el anecdotario de aula.
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.			X				X				X		Precisar que la agenda escolar es el medio para reportar a los padres de familia.
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	

9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X				X		
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.			X				X					X	
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.				X				X				X	



INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Marco Antonio Salazar Gallardo
Edad:	62 años
Grado Académico:	Doctor en Gestión y Ciencias de la Educación
Cargo que desempeña:	Director de UGEL
Organización en la que labora:	UGEL Arequipa Sur
Años de experiencia profesional:	32 años

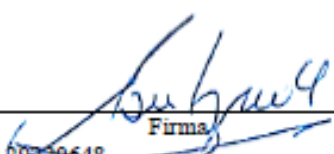
Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.		X	
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		


 Firma
 DNI: 09220648
 ORCID: 0009-0001-9940-574X

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sírvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Comportamiento Normativo														
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.			X				X					X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.				X				X			X		...informa a los padres de familia a través de la agenda.
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	

10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X					X	
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.			X					X			X		Usa las TIC's en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.				X			X					X	



INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	YURY AUGUSTO TORO FLORES
Edad:	46
Grado Académico:	DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
Cargo que desempeña:	DOCENTE UNIVERSITARIO
Organización en la que labora:	UNSA
Años de experiencia profesional:	22

Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	X		
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		

Firma

DNI: 40005285

ORCID: 0000-0002-3129-481X

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sirvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
Comportamiento Normativo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.				X				X				X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.			X				X				X		Cuando el estudiante no cumple con sus actividades, informa a los padres de familia por medio de la agenda.
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afetivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	

9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	
10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X			X		Pone en evidencia la planificación de sus sesiones de aprendizaje.
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X				X		
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.			X					X				X	

INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	EMILIO MANUEL GUERRA CACERES
Edad:	58
Grado Académico:	DOCTOR
Cargo que desempeña:	DOCENTE PRINCIPAL
Organización en la que labora:	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Años de experiencia profesional:	31

Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	X		
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.		X	



Firma

DNI: 29361761

ORCID: 0000-0002-6159-8240

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sírvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Comportamiento Normativo														
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.			X				X					X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.			X				X				X		... agenda escolar.
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	

10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X					X	
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.			X				X					X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.			X				X					X	
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.			X				X					X	



INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Zeitter Eduardo Quispe Quispe
Edad:	47
Grado Académico:	Doctor
Cargo que desempeña:	Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNSA)
Organización en la que labora:	Universidad Nacional San Agustín de Arequipa
Años de experiencia profesional:	24

Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									X	

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	X		
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		


Firma

DNI: 29667194

ORCID: 0000-0003-3313-2774

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sirvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
Comportamiento Normativo		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.				X				X				X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.			X				X					X	
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	

10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X					X	
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.			X				X					X	
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.			X				X					X	



INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Enrique Valderrama Chauca
Edad:	72 años
Grado Académico:	Doctor en Ciencias: Educación
Cargo que desempeña:	Docente principal
Organización en la que labora:	Universidad Nacional de San Agustín
Años de experiencia profesional:	30 años

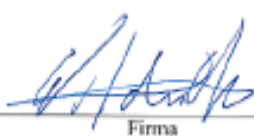
Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	X		
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		


 Firma
 DNI: 29241345
 ORCID: 0000-0002-5664-7677

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sírvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Comportamiento Normativo														
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.				X				X				X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.				X				X				X	
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	

10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X					X	
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.				X				X				X	



INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Guillermo Romulo Felipe Salinas Talavera
Edad:	77 años
Grado Académico:	Doctor en Educación
Cargo que desempeña:	Coordinador de Esp LL – Director 2da Esp.
Organización en la que labora:	Universidad Nacional de San Agustín
Años de experiencia profesional:	43 años

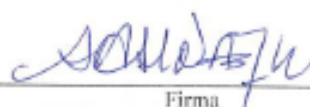
Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
										X

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	X		
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		


 Firma
 DNI: 29281549
 ORCID: 0000-0003-3324-539X

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación de cada ítem se ha consignado tres columnas para la evaluación de la pertinencia, relevancia y claridad, cada una de ellas subdivididas con los valores del 1 al 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo. Sírvase marcar con una "X" o "✓" según su valoración.

Adicionalmente, le solicitamos sus sugerencias o recomendaciones, en cada ítem. Gracias por sus respuestas.

Nº	El profesor(a) ...	Pertinencia				Relevancia				claridad				Observaciones
		Poco pertinente	Parcialmente pertinente	Pertinente	Totalmente pertinente	Poco relevante	Parcialmente relevante	Relevante	Totalmente relevante	Poco claro	Parcialmente claro	Claro	Totalmente claro	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Comportamiento Normativo														
1.	Establece las normas para desarrollar las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
2.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, interviene para que ese comportamiento cese.				X				X				X	
3.	Cuando algún estudiante se comporta inadecuadamente, lo registra en el anecdotario.				X				X				X	
4.	Cuando algún estudiante no ha cumplido con sus actividades, lo escribe en la agenda.				X				X				X	
5.	Felicita a los estudiantes que han cumplido con sus actividades.				X				X				X	
Comportamiento Afectivo														
6.	Trata con respeto a los estudiantes.				X				X				X	
7.	Escucha atentamente la participación de los estudiantes.				X				X				X	
8.	Dialoga con los estudiantes para buscar soluciones a las problemáticas presentadas.				X				X				X	
9.	Interviene cuando existen discrepancias entre los estudiantes logrando que estas terminen.				X				X				X	

10.	Hace reflexionar a los estudiantes para que sean más empáticos entre compañeros(as) de clase.				X				X				X	
Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje														
11.	Planifica sus sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
12.	Realiza juegos para que los estudiantes aprendan mejor.			X				X					X	
13.	Forma equipos de estudiantes y los hace trabajar para resolver las actividades planteadas.				X				X				X	
14.	Asigna al azar a los integrantes de los equipos de trabajo.			X				X					X	
15.	Fomenta la participación de todos los estudiantes, promoviendo el respeto entre ellos.				X				X				X	
16.	Emplea tecnologías como computadoras, proyectores y presentaciones para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.				X				X				X	
17.	Plantea retos para que los estudiantes investiguen, reflexionen y planteen soluciones creativas a diferentes problemas.			X				X				X		



INFORMACIÓN DEL(A) EXPERTO(A)

Apreciado Dr.(a) la información que registre permitirá fundamentar las características por las que se le ha elegido(a) como experto(a).

Nombres y Apellidos:	Pedro Estanislao Mango Quispe
Edad:	48 años
Grado Académico:	Doctor en Ciencias: Educación
Cargo que desempeña:	Docente investigador
Organización en la que labora:	Universidad Nacional de San Agustín
Años de experiencia profesional:	20 años

Valoración del experto(a):

En la siguiente tabla marque con una equis (X), la casilla que refleje su nivel de conocimiento acerca de las prácticas docentes. Siendo 0 el nivel mínimo y 10 el nivel máximo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									X	

En la siguiente tabla valore, marcando con una equis (X), el grado de influencia que cada una de las fuentes ha tenido en su conocimiento acerca de las prácticas docentes.

Fuente de conocimiento	Grado de influencia		
	Alto	Medio	Bajo
1. Investigaciones relacionadas.	X		
2. Experiencia docente.	X		
3. Lectura especializada.	X		
4. Conocimiento de la problemática docente.	X		
5. Estudios de especialización o posgrado.	X		


 Firma
 DNI: 29674753
 ORCID: 0000-0003-2395-7158

Anexo 11
Valoración de los ítems para V de Aiken

Ítem	Pertinencia								Relevancia								Claridad											
	E-01	E-02	E-03	E-04	E-05	E-06	E-07	E-08	VA ítem	E-01	E-02	E-03	E-04	E-05	E-06	E-07	E-08	VA ítem	E-01	E-02	E-03	E-04	E-05	E-06	E-07	E-08	VA ítem	
1	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
2	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
3	4	3	3	4	3	4	4	4	0.88	4	3	3	4	3	4	4	4	0.88	4	3	4	4	4	4	4	4	0.96	
4	4	3	4	3	3	3	4	4	0.83	4	3	4	3	3	3	4	4	0.83	3	3	3	3	3	4	4	4	0.79	
5	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	3	4	4	4	4	4	4	4	0.96	
6	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
7	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
8	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
9	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
10	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	3	4	4	4	4	4	4	4	0.96	
11	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	3	4	4	3	4	4	4	4	0.92	
12	3	3	3	3	3	3	3	3	0.67	3	3	3	3	3	3	3	3	0.67	3	3	4	3	4	4	4	4	0.88	
13	4	4	4	4	3	4	4	4	0.96	4	4	4	4	3	4	4	4	0.96	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
14	4	3	3	3	3	3	3	3	0.71	4	3	3	3	3	3	3	3	0.71	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
15	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	4	4	4	4	4	4	4	4	1.00	
16	3	3	3	4	3	3	4	4	0.79	3	3	4	4	3	3	4	4	0.83	3	4	3	4	4	4	4	4	0.92	
17	3	4	4	3	3	3	4	3	0.79	3	4	3	4	3	3	4	3	0.79	3	4	4	4	4	4	4	3	0.92	
VA pertinencia									0.92	VA relevancia								0.92	VA claridad								0.96	
VA cuestionario																												0.93

Anexo 12

Análisis de consistencia interna de la subdimensión Comportamiento normativo del instrumento PDNES-E

El presente muestra los resultados del análisis de consistencia interna de la subdimensión Comportamiento normativo del instrumento PDNES-E, conformada por cinco ítems con escala de respuesta tipo Likert (1 = Nunca, 4 = Siempre). Se presentan los valores del coeficiente omega de McDonald, correlaciones ítem-total corregidas, cargas factoriales (proviene de la AFC de la subescala) y el alfa if-item deleted. Los resultados confirman una estructura unifactorial coherente y una fiabilidad aceptada.

Ítem	Media	DE	Carga (λ)	h^2	r_{it}	α -if-item-deleted
Normativo ₁	3.131	0.978	0.817	0.668	0.585	0.551
Normativo ₂	3.105	0.937	0.72	0.518	0.452	0.614
Normativo ₃	2.911	1.021	0.596	0.355	0.404	0.635
Normativo ₄	3.098	0.965	0.369	0.136	0.229	0.706
Normativo ₅	3.072	1.01	0.75	0.563	0.492	0.594

Índices de fiabilidad

ω	0.793
----------	-------

Donde:

α = coeficiente alfa de Cronbach

ω = coeficiente omega de McDonald

r_{it} = correlación ítem-total corregida

h^2 = comunalidad.

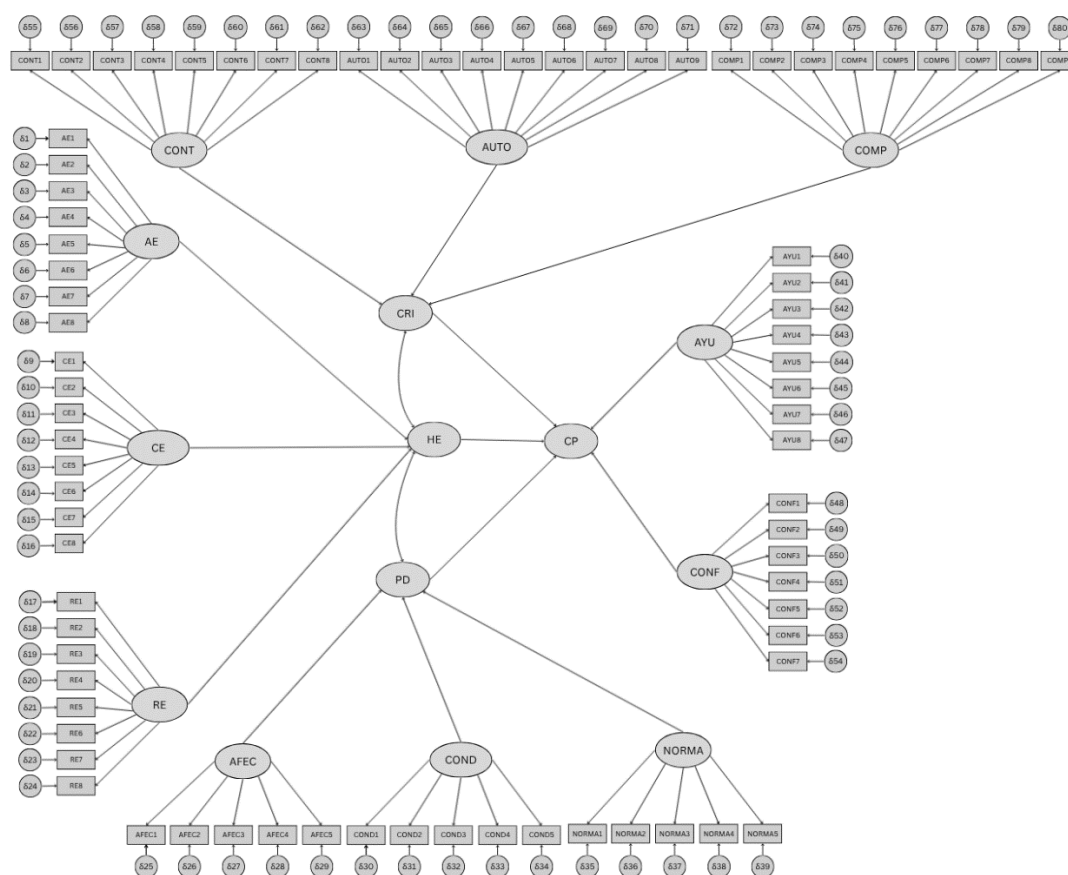
Las cargas factoriales corresponden a un análisis de componente principal unifactorial con rotación varimax. Los valores se redondearon a tres decimales. La muestra estuvo compuesta por 448 estudiantes.

Los cálculos de α , r_{it} , h^2 y α -if-item-deleted provienen del análisis de confiabilidad clásico calculado con SPSS v.26.

El cálculo de ω se realizó con JASP.

Anexo 13

Modelamiento de Ecuaciones Estructurales



Structural Equation Modeling

Model fit

	AIC	BIC	n(Observations)	n(Parameters)		Baseline test		
				Total	Free	χ^2	df	p
Model 1			448	177	177	4,468	3,063	< .001

Note. Fitting the model resulted in warnings. Check the 'Show warnings' box in the Output Options to see the warnings. Model test is scaled and shifted. Information matrix is expected. The AIC, BIC and additional information criteria are only available with ML-type estimators.

Additional Fit Measures

Fit indices

Index	Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.838
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.832
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.832
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.622
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.610
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.839
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.838
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.032
RMSEA 90% CI lower bound	0.030
RMSEA 90% CI upper bound	0.034
RMSEA p-value	1.000
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.067
Hoelter's critical N ($\alpha = .05$)	234.406
Hoelter's critical N ($\alpha = .01$)	238.437
Goodness of fit index (GFI)	0.927
McDonald fit index (MFI)	0.033
Expected cross validation index (ECVI)	14.471

Note. Fit indices are based on the scaled test statistic.

Factor Loadings

Latent	Indicator	Std. estimate	Std. error	z-value	p	95% Confidence interval	
						Lower	Upper
AE	AE1	0.789	0.032	24.974	< .001	0.727	0.851
	AE2	0.763	0.031	24.934	< .001	0.703	0.823
	AE3	0.767	0.031	24.997	< .001	0.707	0.827
	AE4	0.871	0.026	33.729	< .001	0.820	0.921
	AE5	0.174	0.061	2.851	.004	0.054	0.293
	AE6	0.679	0.036	18.753	< .001	0.608	0.750
	AE7	0.728	0.034	21.579	< .001	0.662	0.794
	AE8	0.815	0.026	31.044	< .001	0.764	0.867
AFEC	AFEC1	0.685	0.040	17.066	< .001	0.606	0.763
	AFEC2	0.727	0.032	22.556	< .001	0.663	0.790
	AFEC3	0.755	0.030	24.894	< .001	0.695	0.814
	AFEC4	0.735	0.032	23.176	< .001	0.673	0.798
	AFEC5	0.733	0.029	25.307	< .001	0.676	0.790
AUTO	AUTO1	0.715	0.069	7.510	< .001	0.381	0.650
	AUTO2	0.778	0.064	9.094	< .001	0.454	0.703
	AUTO3	0.243	0.055	9.795	< .001	0.434	0.651
	AUTO4	0.666	0.047	12.147	< .001	0.474	0.657
	AUTO5	0.777	0.057	10.102	< .001	0.465	0.689
	AUTO6	0.741	0.054	9.936	< .001	0.434	0.648
	AUTO7	0.664	0.055	8.404	< .001	0.356	0.573
	AUTO8	0.581	0.056	8.519	< .001	0.370	0.591
	AUTO9	0.769	0.072	3.751	< .001	0.129	0.410
AYU	AYU1	0.690	0.034	20.038	< .001	0.623	0.758
	AYU2	0.706	0.038	18.633	< .001	0.631	0.780
	AYU3	0.606	0.040	15.296	< .001	0.528	0.684
	AYU4	0.623	0.042	14.840	< .001	0.541	0.705
	AYU5	0.360	0.045	12.456	< .001	0.472	0.648
	AYU6	0.609	0.036	16.766	< .001	0.538	0.680
	AYU7	0.652	0.037	17.731	< .001	0.580	0.724
	AYU8	0.640	0.037	17.455	< .001	0.568	0.712
CE	CE1	0.678	0.032	21.167	< .001	0.615	0.740
	CE2	0.712	0.034	21.082	< .001	0.646	0.778
	CE3	0.662	0.037	17.927	< .001	0.590	0.734
	CE4	0.617	0.041	15.113	< .001	0.537	0.697
	CE5	0.693	0.034	20.628	< .001	0.627	0.759
	CE6	0.671	0.034	19.752	< .001	0.605	0.738
	CE7	0.733	0.035	20.687	< .001	0.664	0.803
	CE8	0.733	0.032	23.204	< .001	0.671	0.795
COMP	COMP1	0.677	0.035	19.115	< .001	0.608	0.747
	COMP2	0.675	0.034	19.579	< .001	0.608	0.743
	COMP3	0.708	0.034	20.991	< .001	0.642	0.774
	COMP4	0.683	0.036	19.028	< .001	0.613	0.754
	COMP5	0.633	0.041	15.426	< .001	0.552	0.713
	COMP6	0.764	0.028	26.977	< .001	0.709	0.820
	COMP7	0.575	0.044	13.010	< .001	0.488	0.661
	COMP8	0.725	0.033	22.168	< .001	0.660	0.789
	COMP9	0.654	0.036	18.175	< .001	0.584	0.725
COND	COND1	0.547	0.045	12.235	< .001	0.459	0.634
	COND2	0.783	0.030	26.347	< .001	0.725	0.841
	COND3	0.668	0.044	10.568	< .001	0.381	0.554
	COND4	0.740	0.033	22.473	< .001	0.676	0.805
	COND5	0.621	0.042	10.053	< .001	0.339	0.504
CONF	CONF1	0.765	0.049	9.477	< .001	0.369	0.561
	CONF2	0.554	0.047	11.689	< .001	0.461	0.647
	CONF3	0.673	0.037	18.105	< .001	0.600	0.746
	CONF4	0.702	0.034	20.824	< .001	0.636	0.768
	CONF5	0.518	0.045	11.557	< .001	0.430	0.606
	CONF6	0.723	0.033	21.685	< .001	0.658	0.788
	CONF7	0.642	0.044	14.617	< .001	0.556	0.728
CONT	CONT1	0.227	0.068	3.362	< .001	0.095	0.359
	CONT2	0.258	0.064	4.058	< .001	0.133	0.383
	CONT3	0.666	0.051	11.075	< .001	0.466	0.667
	CONT4	0.703	0.050	13.927	< .001	0.604	0.802
	CONT5	0.727	0.050	10.485	< .001	0.428	0.625

Factor Loadings

Latent	Indicator	Std. estimate	Std. error	z-value	p	95% Confidence interval	
						Lower	Upper
	CONT6	0.728	0.050	10.576	< .001	0.430	0.826
	CONT7	0.693	0.048	14.344	< .001	0.598	0.788
	CONT8	0.527	0.047	11.232	< .001	0.435	0.619
CP	AYU	0.962	0.029	32.852	< .001	0.904	1.019
	CONF	0.912	0.031	32.750	< .001	0.952	1.073
CRI	COMP	0.700	0.044	15.781	< .001	0.613	0.787
	AUTO	0.416	0.067	6.229	< .001	0.285	0.547
	CONT	0.725	0.047	15.434	< .001	0.633	0.817
HE	AE	0.729	0.035	20.640	< .001	0.660	0.799
	CE	0.831	0.033	25.065	< .001	0.766	0.896
	RE	0.913	0.030	30.625	< .001	0.855	0.972
NORMA	NORMA1	0.719	0.039	18.617	< .001	0.644	0.795
	NORMA2	0.711	0.036	19.526	< .001	0.640	0.783
	NORMA3	0.599	0.037	16.384	< .001	0.527	0.671
	NORMA4	0.239	0.055	4.355	< .001	0.132	0.347
	NORMA5	0.773	0.037	20.933	< .001	0.700	0.845
PD	AFEC	0.989	0.031	32.004	< .001	0.928	1.049
	COND	0.938	0.032	29.638	< .001	0.876	1.000
	NORMA	0.902	0.035	25.469	< .001	0.832	0.971
RE	RE1	0.654	0.038	17.012	< .001	0.578	0.729
	RE2	0.690	0.035	19.890	< .001	0.622	0.758
	RE3	0.628	0.039	16.038	< .001	0.551	0.704
	RE4	0.649	0.037	17.628	< .001	0.577	0.721
	RE5	0.660	0.036	18.560	< .001	0.591	0.730
	RE6	0.723	0.036	20.175	< .001	0.653	0.793
	RE7	0.695	0.039	15.424	< .001	0.519	0.671
	RE8	0.773	0.040	14.495	< .001	0.496	0.650

Anexo 14

Verificación y corrección de ecuaciones estructurales

Durante la revisión final del modelo SEM, se identificó un error de transcripción en el informe de la versión preliminar del análisis: la variable CP se encontraba incorrectamente incorporada en las ecuaciones de medida de otros constructos (“0.447 CP” se transcribió en HE). Este error fue exclusivamente de transcripción y no refleja la especificación original del modelo ni los resultados obtenidos.

Se realizó una revisión exhaustiva del modelo, confirmando que CP debe considerarse únicamente como variable endógena dependiente de los tres factores exógenos: CRI, PD y HE. La ecuación estructural definitiva se expresa como:

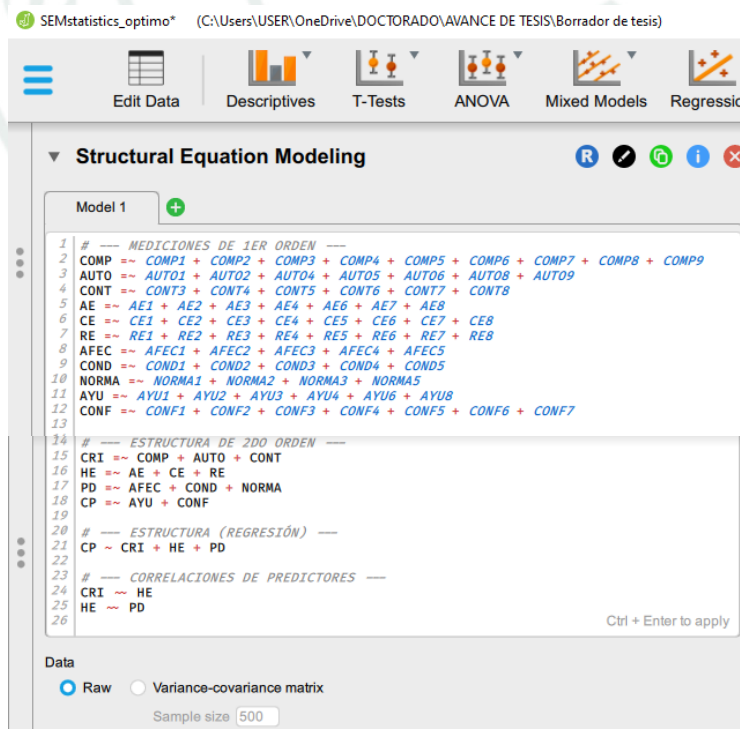
$$CP = \beta_1 CRI + \beta_2 PD + \beta_3 HE$$

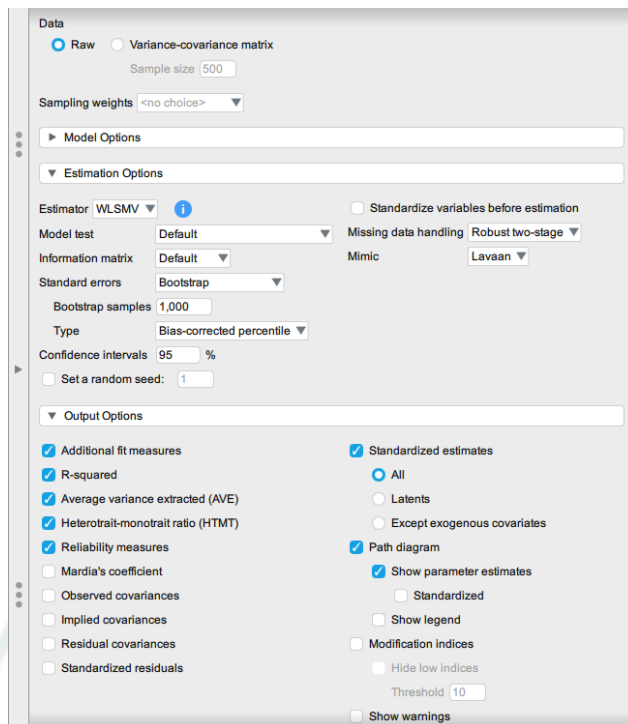
Donde:

- CP: Comportamiento prosocial (variable endógena).
- CRI: Estilos de crianza.
- PD: Prácticas docentes.
- HE: Habilidades emocionales.

Esta especificación asegura la correcta identificación de CP dentro del sistema de ecuaciones y elimina cualquier ambigüedad conceptual o sintáctica en la representación del modelo estructural.

El correcto modelado con JASP se muestra en la figura siguiente:





Data

☒ Raw ☐ Variance-covariance matrix

Sample size 500

Sampling weights <no choice>

Model Options

Estimation Options

Estimator WLSMV *i* ☐ Standardize variables before estimation

Model test Default Missing data handling Robust two-stage

Information matrix Default Mimic Lavaan

Standard errors Bootstrap

Bootstrap samples 1,000

Type Bias-corrected percentile

Confidence intervals 95 %

☐ Set a random seed: 1

Output Options

☒ Additional fit measures ☒ Standardized estimates

☒ R-squared ☐ All

☒ Average variance extracted (AVE) ☐ Latents

☒ Heterotrait-monotrait ratio (HTMT) ☐ Except exogenous covariates

☒ Reliability measures ☒ Path diagram

☐ Mardia's coefficient ☒ Show parameter estimates

☐ Observed covariances ☐ Standardized

☐ Implied covariances ☐ Show legend

☐ Residual covariances ☐ Modification indices

☐ Standardized residuals ☐ Hide low indices

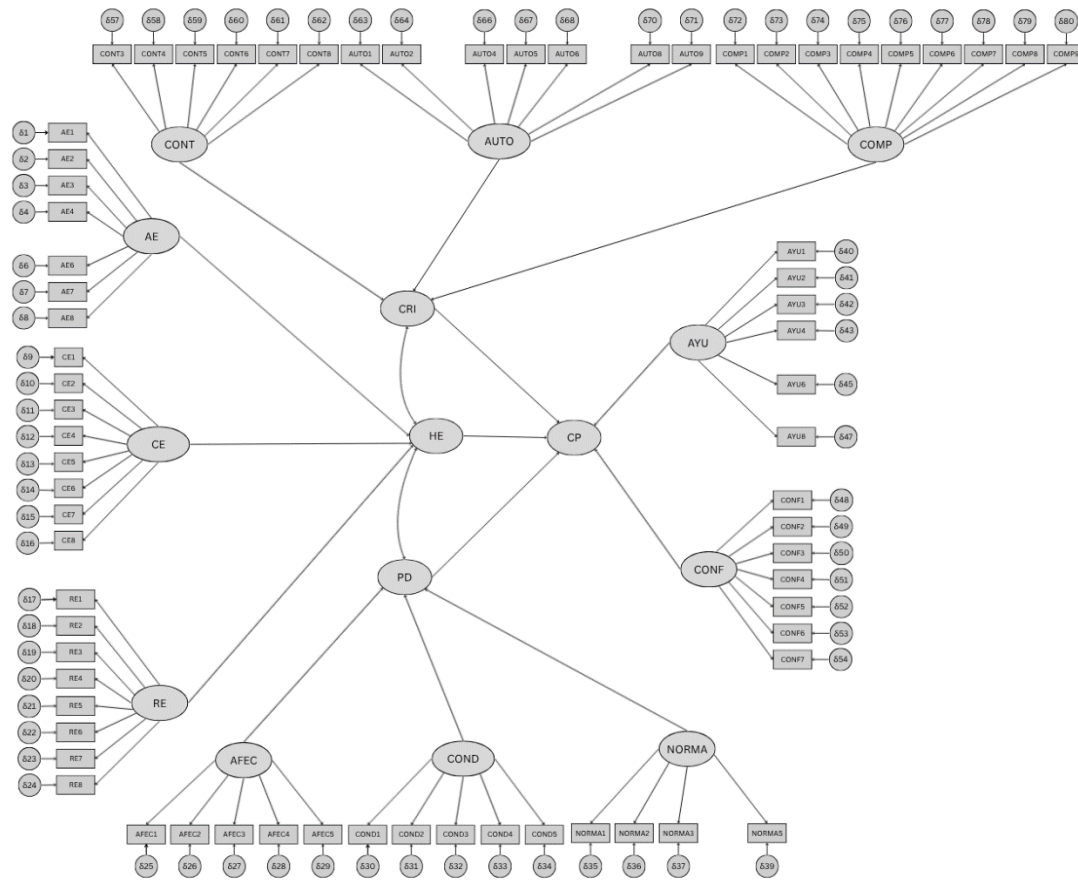
Threshold 10

☐ Show warnings

La validación final del modelo, realizada con JASP (anexo 15), confirmó la inexistencia de coeficientes residuales que vinculen CP con otros constructos en las ecuaciones de medida. Por lo tanto, el modelo final cumple plenamente con los criterios de identificación, parsimonia y coherencia teórica establecidos en la literatura de SEM (Hair et al., 2017; Hoyle, 2023; Kline, 2016).

Anexo 15

Modelo SEM optimizado



Structural Equation Modeling

Model fit

	AIC	BIC	n(Observations)	n(Parameters)		Baseline test		
				Total	Free	χ^2	df	p
Model 1			448	166	166	3,557	2,609	< .001

Note. Fitting the model resulted in warnings. Check the 'Show warnings' box in the Output Options to see the warnings. Model test is scaled and shifted. Information matrix is expected. The AIC, BIC and additional information criteria are only available with ML-type estimators.

Additional Fit Measures

Fit indices

Index	Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.912
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.909
Bentler-Bonett Non-normed Fit Index (NNFI)	0.909
Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)	0.737
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	
Bollen's Relative Fit Index (RFI)	0.728
Bollen's Incremental Fit Index (IFI)	0.913
Relative Noncentrality Index (RNI)	0.912
Root mean square error of approximation (RMSEA)	0.029
RMSEA 90% CI lower bound	0.026
RMSEA 90% CI upper bound	0.031
RMSEA p-value	1.000
Standardized root mean square residual (SRMR)	0.059
Hoelter's critical N ($\alpha = .05$)	314.165
Hoelter's critical N ($\alpha = .01$)	320.022
Goodness of fit index (GFI)	0.964
McDonald fit index (MFI)	0.237
Expected cross validation index (ECVI)	9.457

Note. Fit indices are based on the scaled test statistic.

R-Squared

	R ²
COMP1	0.485
COMP2	0.457
COMP3	0.502
COMP4	0.500
COMP5	0.394
COMP6	0.619
COMP7	0.795
COMP8	0.592
COMP9	0.421
AUTO1	0.663
AUTO2	0.750
AUTO4	0.593
AUTO5	0.721
AUTO6	0.543
AUTO8	0.647
AUTO9	0.358
CONT3	0.311
CONT4	0.640
CONT5	0.633
CONT6	0.736
CONT7	0.640
CONT8	0.279
AE1	0.631
AE2	0.554
AE3	0.589
AE4	0.771
AE6	0.436
AE7	0.507
AE8	0.673
CE1	0.481
CE2	0.487
CE3	0.443
CE4	0.715
CE5	0.425
CE6	0.528
CE7	0.618
CE8	0.568
RE1	0.524
RE2	0.582
RE3	0.482
RE4	0.510
RE5	0.482
RE6	0.500
RE7	0.706
RE8	0.722
AFEC1	0.474
AFEC2	0.502
AFEC3	0.576
AFEC4	0.542
AFEC5	0.550
COND1	0.801
COND2	0.669
COND3	0.396
COND4	0.614
COND5	0.745
NORMA1	0.529
NORMA2	0.497
NORMA3	0.658
NORMA5	0.622
AYU1	0.590
AYU2	0.648
AYU3	0.833
AYU4	0.778
AYU6	0.537
AYU8	0.482
CONF1	0.662



R-Squared

	R^2
CONF2	0.631
CONF3	0.558
CONF4	0.552
CONF5	0.734
CONF6	0.561
CONF7	0.482
COMP	0.949
AUTO	0.950
CONT	0.406
AE	0.539
CE	0.702
RE	0.684
AFEC	0.831
COND	0.647
NORMA	0.808
AYU	0.632
CONF	0.995
CP	0.259

Average variance extracted

Latent	AVE
COMP	0.530
AUTO	0.617
CONT	0.531
AE	0.597
CE	0.527
RE	0.554
AFEC	0.531
COND	0.622
NORMA	0.572
AYU	0.632
CONF	0.589

Factor Loadings

Latent	Indicator	Std. estimate	Std. error	z-value	p	95% Confidence interval	
						Lower	Upper
AE	AE1	0.794	0.035	22.39	<.001	0.725	0.864
	AE2	0.745	0.034	21.59	<.001	0.677	0.812
	AE3	0.768	0.033	23.40	<.001	0.703	0.832
	AE4	0.878	0.028	30.88	<.001	0.822	0.934
	AE6	0.660	0.040	16.33	<.001	0.581	0.740
	AE7	0.712	0.038	18.84	<.001	0.638	0.786
	AE8	0.820	0.028	29.60	<.001	0.766	0.874
	AE9	0.688	0.041	16.73	<.001	0.608	0.769
AFEC	AFEC2	0.709	0.035	19.98	<.001	0.639	0.778
	AFEC3	0.759	0.032	23.65	<.001	0.696	0.822
	AFEC4	0.736	0.033	22.47	<.001	0.672	0.800
	AFEC5	0.742	0.030	24.77	<.001	0.683	0.800
	AFEC6	0.709	0.035	19.98	<.001	0.639	0.778
AUTO	AUTO1	0.814	0.018	44.49	<.001	0.778	0.850
	AUTO2	0.866	0.015	56.57	<.001	0.836	0.896
	AUTO4	0.770	0.022	35.44	<.001	0.728	0.813
	AUTO5	0.849	0.015	56.04	<.001	0.819	0.879
	AUTO6	0.737	0.024	30.68	<.001	0.690	0.784
	AUTO8	0.805	0.022	36.02	<.001	0.761	0.848
	AUTO9	0.598	0.033	18.13	<.001	0.534	0.663
	AUTO10	0.770	0.022	35.44	<.001	0.728	0.813
	AUTO11	0.849	0.015	56.04	<.001	0.819	0.879
AYU	AYU1	0.768	0.033	23.14	<.001	0.703	0.833
	AYU2	0.805	0.029	27.33	<.001	0.747	0.863
	AYU3	0.913	0.018	51.22	<.001	0.878	0.947
	AYU4	0.882	0.021	42.18	<.001	0.841	0.923
	AYU6	0.733	0.036	20.41	<.001	0.662	0.803
	AYU8	0.694	0.039	17.60	<.001	0.617	0.771
	AYU9	0.768	0.033	23.14	<.001	0.703	0.833
	AYU10	0.805	0.029	27.33	<.001	0.747	0.863
CE	CE1	0.694	0.033	21.24	<.001	0.630	0.758
	CE2	0.698	0.038	18.39	<.001	0.624	0.772
	CE3	0.666	0.040	16.62	<.001	0.587	0.744
	CE4	0.846	0.023	36.05	<.001	0.800	0.892
	CE5	0.652	0.038	17.02	<.001	0.577	0.727
	CE6	0.727	0.030	24.04	<.001	0.668	0.786
	CE7	0.786	0.032	24.60	<.001	0.723	0.848
	CE8	0.754	0.032	23.88	<.001	0.692	0.815
COMP	COMP1	0.696	0.029	24.42	<.001	0.641	0.752
	COMP2	0.676	0.027	24.61	<.001	0.622	0.730
	COMP3	0.709	0.027	25.97	<.001	0.655	0.762
	COMP4	0.707	0.028	25.56	<.001	0.653	0.761
	COMP5	0.628	0.034	18.62	<.001	0.562	0.694
	COMP6	0.787	0.021	38.35	<.001	0.746	0.827
	COMP7	0.892	0.013	70.63	<.001	0.867	0.916
	COMP8	0.769	0.024	32.22	<.001	0.722	0.816
	COMP9	0.649	0.029	22.35	<.001	0.592	0.706
COND	COND1	0.895	0.018	50.74	<.001	0.860	0.930
	COND2	0.818	0.030	27.18	<.001	0.759	0.877
	COND3	0.629	0.034	18.68	<.001	0.563	0.695
	COND4	0.784	0.033	23.96	<.001	0.720	0.848
	COND5	0.863	0.021	41.53	<.001	0.822	0.904
CONF	CONF1	0.814	0.023	35.23	<.001	0.768	0.859
	CONF2	0.794	0.026	30.21	<.001	0.743	0.846
	CONF3	0.747	0.032	23.21	<.001	0.684	0.810
	CONF4	0.743	0.030	24.78	<.001	0.684	0.802
	CONF5	0.857	0.028	30.56	<.001	0.802	0.912
	CONF6	0.749	0.035	21.38	<.001	0.680	0.818
	CONF7	0.695	0.045	15.51	<.001	0.607	0.782
CONT	CONT3	0.558	0.051	10.93	<.001	0.458	0.658
	CONT4	0.800	0.037	21.85	<.001	0.729	0.872
	CONT5	0.796	0.028	28.86	<.001	0.742	0.850
	CONT6	0.858	0.030	29.04	<.001	0.800	0.916
	CONT7	0.800	0.037	21.85	<.001	0.729	0.872
	CONT8	0.528	0.049	10.69	<.001	0.431	0.625
	CONT9	0.796	0.028	28.86	<.001	0.742	0.850
	CONT10	0.858	0.030	29.04	<.001	0.800	0.916
CP	AYU	0.795	0.043	18.61	<.001	0.711	0.878
	CONF	0.997	0.044	22.52	<.001	0.911	1.084
CRI	COMP	0.974	0.014	67.95	<.001	0.946	1.002
	AUTO	0.988	0.014	72.13	<.001	0.996	1.051

Factor Loadings

Latent	Indicator	Std. estimate	Std. error	z-value	p	95% Confidence interval	
						Lower	Upper
HE	CONT	0.637	0.039	16.45	< .001	0.561	0.713
	AE	0.734	0.039	18.87	< .001	0.658	0.811
	CE	0.838	0.033	25.19	< .001	0.772	0.903
	RE	0.827	0.035	23.89	< .001	0.759	0.895
NORMA	NORMA1	0.727	0.035	20.92	< .001	0.659	0.795
	NORMA2	0.705	0.037	19.17	< .001	0.633	0.777
	NORMA3	0.811	0.024	34.06	< .001	0.765	0.858
	NORMA5	0.789	0.037	21.48	< .001	0.717	0.860
PD	AFEC	0.905	0.033	30.74	< .001	0.945	1.074
	COND	0.804	0.037	21.88	< .001	0.732	0.876
	NORMA	0.899	0.039	23.33	< .001	0.823	0.974
	RE1	0.724	0.037	19.78	< .001	0.652	0.796
RE	RE2	0.763	0.031	24.55	< .001	0.702	0.824
	RE3	0.694	0.037	18.81	< .001	0.622	0.766
	RE4	0.714	0.036	20.00	< .001	0.644	0.784
	RE5	0.694	0.038	18.41	< .001	0.620	0.768
	RE6	0.707	0.042	16.87	< .001	0.625	0.789
	RE7	0.840	0.022	38.15	< .001	0.797	0.883
	RE8	0.849	0.021	40.52	< .001	0.808	0.891

Regression coefficients

Outcome	Predictor	Std. estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence interval	
						Lower	Upper
CP	CRI	0.120	0.059	2.041	.041	0.005	0.236
	HE	0.431	0.062	6.944	< .001	0.309	0.552
	PD	0.037	0.052	0.710	.478	-0.064	0.138

Factor covariances

Variables	Std. estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence interval	
					Lower	Upper
CRI - HE	0.484	0.051	9.533	< .001	0.384	0.583
HE - PD	0.169	0.058	2.921	.003	0.056	0.282
CRI - PD	0.190	0.053	3.599	< .001	0.086	0.293

Total effects

	Std. estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence interval	
					Lower	Upper
CRI → CP	0.120	0.059	2.041	.041	0.005	0.236
HE → CP	0.431	0.062	6.944	< .001	0.309	0.552
PD → CP	0.037	0.052	0.710	.478	-0.064	0.138

Script para Phyton

```
import pandas as pd
import numpy as np
import networkx as nx
import matplotlib.pyplot as plt

# 1. Leer archivo exportado desde JASP
archivo = "SEMstatistics_optimo.csv" # adapta el nombre de tu archivo
df = pd.read_csv(archivo)

# 2. Verificar que existen las columnas necesarias
cols = df.columns.tolist()
expected = ['Constructo', 'Item', 'Carga', 'Var_Error']
for c in expected:
    if c not in cols:
        print(f"Advertencia: columna {c} no encontrada en el archivo. Verifica.")
# Si Var_Error no está, la calculamos:
if 'Var_Error' not in cols:
    df['Var_Error'] = 1 - df['Carga']**2

# 3. Agrupar por constructo y calcular CR, AVE, varianza del constructo
resultados = []
for constructo, grp in df.groupby('Constructo'):
    cargas = grp['Carga'].values
    var_errors = grp['Var_Error'].values
    suma_cargas = np.sum(cargas)
    CR = (suma_cargas**2) / ((suma_cargas**2) + np.sum(var_errors))
    AVE = np.sum(cargas**2) / len(cargas)
    var_constructo = np.sum(cargas**2) + np.sum(var_errors)
    resultados.append({
        "Constructo": constructo,
        "CR": CR,
        "AVE": AVE,
        "Varianza_Constructo": var_constructo
    })

res_df = pd.DataFrame(resultados)
print(res_df)
res_df.to_excel("CR_AVE_Varianza_constructos.xlsx", index=False)

# 4. Graficar el modelo SEM
# 4.a. Definir nodos (constructos) y aristas (relaciones) con coeficientes
# Supón que tienes un archivo relacional o defines manualmente:
relaciones = [
    ('CRI', 'CP', 0.45),
    ('HE', 'CP', 0.30),
    ('PD', 'CP', 0.25),
    ('CRI', 'HE', 0.10),
    ('HE', 'PD', 0.15)
]
G = nx.DiGraph()
for src, tgt, coef in relaciones:
    G.add_edge(src, tgt, weight=coef)

pos = nx.spring_layout(G) # o un layout más jerárquico
plt.figure(figsize=(8,6))
nx.draw(G, pos, with_labels=True, node_size=3000, node_color="lightblue", font_size=10)
edge_labels = { (u,v):f"{d['weight']:.2f}" for u,v,d in G.edges(data=True) }
nx.draw_networkx_edge_labels(G, pos, edge_labels=edge_labels)
plt.title("Modelo SEM (segundo orden) con coeficientes")
plt.show()
```