



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y COMPETENCIA PARENTAL EN PADRES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO,
2024

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con
mención en psicología social

Autor

Echevarría Osorio, Miguel Ángel

Asesora

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

ORCID: 0000-0003-3762-3247

Jurado

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Del Rosario Pacherras, Orlando

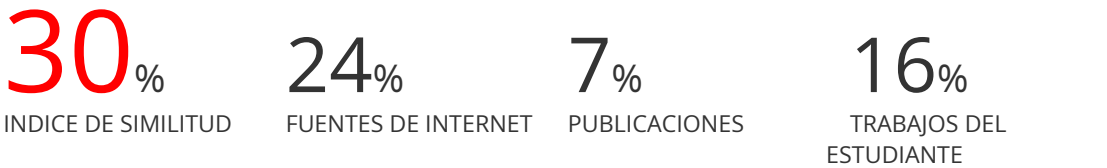
Aguilar Mori De Oporto, Karim

Lima - Perú

2026

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y COMPETENCIA PARENTAL EN PADRES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal	8%
	Trabajo del estudiante	
2	hdl.handle.net	4%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.unfv.edu.pe	3%
	Fuente de Internet	
4	xdoc.mx	1%
	Fuente de Internet	
5	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	1%
	Trabajo del estudiante	
6	www.researchgate.net	1%
	Fuente de Internet	
7	www.coursehero.com	1%
	Fuente de Internet	
8	1library.co	<1%
	Fuente de Internet	
9	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
10	Submitted to Universidad Católica de Santa María	<1%
	Trabajo del estudiante	
11	core.ac.uk	



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y COMPETENCIA PARENTAL EN PADRES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2024

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con mención en psicología
social

Autor

Echevarría Osorio, Miguel Ángel

Asesora

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

ORCID: 0000-0003-3762-3247

Jurado

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Del Rosario Pacherras, Orlando

Aguilar Mori De Oporto, Karim

Lima – Perú

2026

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, quienes han servido de inspiración para mi labor profesional. A mis queridos hijos por ser mi fortaleza y motivo de perseverancia. A mí querida esposa por ser mi compañera de vida. Y a mis hermanos por ser un ejemplo para mí.

Agradecimientos

Agradezco a mi alma mater, la Universidad Nacional Federico Villarreal por este período formativo.

Agradezco el papel de mi asesora en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Agradezco a las personas que colaboraron con su apoyo moral en este proceso.

ÍNDICE

Resumen.....	7
Abstract	8
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	2
1.2. Antecedentes	5
1.2.1. Antecedentes nacionales	5
1.2.2. Antecedentes internacionales.....	7
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo General.....	9
1.3.2. Objetivos Específicos	9
1.4. Justificación.....	10
1.5. Hipótesis.....	11
1.5.1. Hipótesis General	11
1.5.2. Hipótesis Específicas	11
II. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	12
2.1.1. Estereotipos de género.....	12
2.1.2. La familia	19
2.1.3. Estilos de crianza	22
2.1.4. Competencias parentales	23
III. MÉTODO	30
3.1. Tipo de investigación	30
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	30
3.3. Variables.....	31
3.3.1. Definición conceptual	31
3.4. Población y Muestra.....	32
3.5. Instrumentos	335
3.5.1. Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG).....	335
3.5.2. Escala de Competencias Parentales Percibidas (ECP-P).....	36

3.6.	Procedimientos	38
3.7.	Análisis de datos.....	39
3.8.	Consideraciones éticas	39
IV.	RESULTADOS	41
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	48
VI.	CONCLUSIONES.....	58
VII.	RECOMENDACIONES	60
VIII.	REFERENCIAS.....	61
IX.	ANEXOS.....	72

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables.	31
Tabla 2. Participantes por edad.	34
Tabla 3. Fiabilidad escala del CAIG.	36
Tabla 4. Fiabilidad para escala ECPP-p.	38
Tabla 5. Frecuencia de estereotipos de género.	41
Tabla 6. Niveles de competencia parental de la muestra.	42
Tabla 7.. Medidas descriptivas de las variables y prueba de normalidad.	43
Tabla 8. Correlación entre variables.	44
Tabla 9. Correlación entre actitudes hacia la orientación sexual y competencia parental.	44; Error! Marcador no definido.
Tabla 10. Correlación entre aspectos relacionados con el simbolismo religioso y competencia parental.	45
Tabla 11. Correlación entre valores y estructura de pareja y competencia parental.	45
Tabla 12. Correlación entre ámbito de lo privado y competencia parental.	46
Tabla 13. Correlación entre ámbito de lo público y competencia parental.	46
Tabla 14. Correlación entre sexualidad y libertad con competencia parental.	47

Resumen

Esta investigación se centró en el objetivo de determinar la relación entre los estereotipos de género y la competencia parental, en padres de familia de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. Participaron del proceso 194 padres, entre hombres (23.2%) y mujeres (76.8%), con edades situadas entre los 25 y 55 años. Se tomaron por medidas al Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG) y la Escala de Competencias Parentales Percibidas (ECP-p), habiéndose realizado una revisión de sus propiedades psicométricas, las cuales resultaron favorables. Los hallazgos permitieron sostener la hipótesis de partida, demostrando una correlación directa, baja y estadísticamente significativa entre ambas variables ($\rho = .291$, $p < .001$). Además, se observó que los estereotipos predominantes fueron de igualdad, representando al 69.07% de la muestra y, así también, el nivel de competencia parental de mayor dominio fue el medio, con el 48.45% de participantes. Se recomendó continuar profundizando en la relación, incorporando aspectos que puedan proporcionar un mayor potencial mediador en la relación demostrada.

Palabras clave: actitudes hacia la igualdad de género, competencias parentales, estereotipos de género, igualdad, padres de familia

Abstract

This research focused on the objective of determining the relationship between gender stereotypes and parental competence among parents of a primary school located in the district of San Juan de Lurigancho, Lima. A total of 194 parents participated in the study, including both men (23.2%) and women (76.8%), aged between 25 and 55 years. The study employed the Gender Equality Attitudes Questionnaire (CAIG) and the Perceived Parental Competence Scale (ECP-p) as measurement tools, both of which demonstrated favorable psychometric properties upon review. The findings supported the initial hypothesis, showing a direct, low, and statistically significant correlation between the two variables ($\rho = .291$, $p < .001$). Furthermore, it was observed that the predominant gender stereotype was one of equality, representing 69.07% of the sample. The most frequently reported level of parental competence was medium, encompassing 48.45% of participants. It was recommended that future studies continue to explore this relationship, incorporating variables that may serve as potential mediators in the demonstrated correlation.

Keywords: attitudes toward gender equality, parental competence, gender stereotypes, equality, parents

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enfocó en profundizar el conocimiento sobre los estereotipos de género y su relación con las competencias parentales en padres de familia de estudiantes de nivel primario de una institución educativa ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima. Ambos constructos revistieron una especial importancia para el desarrollo integral de los niños, por lo que esta investigación tuvo como propósito determinar en qué medida la presencia de estereotipos de género en los padres influía en el ejercicio de sus competencias para la crianza.

En el apartado I, se abordaron los fundamentos del problema de investigación, destacándose estudios previos vinculados con la temática, así como el planteamiento de los objetivos e hipótesis correspondientes. En el apartado II, se presentó el marco teórico que sustentó el estudio, incluyendo definiciones y desarrollos conceptuales de los estereotipos de género y las competencias parentales, respaldados por modelos teóricos sólidos y evidencia empírica.

El apartado III, se expuso la metodología aplicada, contemplando aspectos como el tamaño poblacional, la estrategia de muestreo, los instrumentos utilizados y los procedimientos llevados a cabo, todos en conformidad con los principios éticos que orientaron la ejecución de la investigación. En el apartado IV, se presentaron los resultados obtenidos, organizados de forma detallada en tablas que facilitaron su interpretación.

En el apartado V, se desarrolló la discusión de los hallazgos a la luz de la literatura científica previa, considerando además las implicancias teóricas, prácticas y metodológicas derivadas de los resultados. Finalmente, en los apartados VI y VII, se expusieron las conclusiones generales del estudio y las recomendaciones pertinentes, fundamentadas en los hallazgos y su correspondiente análisis.

1.1 Descripción y formulación del problema

Los estereotipos de género, desde una perspectiva general y amplia, son relatos ampliamente difundidos y arraigados que prescriben y describen los atributos, características y papeles que típicamente los hombres y las mujeres deben poseer o, en algunos casos, se ven obligados a poseer. Es más, dado que los estereotipos de género son el producto de construcciones sociales y culturales, casi siempre están vinculados a un conjunto de comportamientos dañinos que influyen negativamente en la dinámica interpersonal entre los hombres y las mujeres. Dicho de otro modo, las interacciones conducidas por personas influidas y modeladas por las creencias estereotipadas tienden a ser particularmente desagradables y dispersantes cuando no permiten a las personas tomar decisiones informadas y alcanzar sus deseos y necesidades de autorrealización de manera plena y mutuamente satisfactoria y sana. Además, suelen emerger en patrones de violencia y opresión cuando los estereotipos restringen y recapturan sus derechos y libertades humanas fundamentales, produciendo un entorno en el que la igualdad y el respeto mutuo son severamente degradados. (Alto Comisionado para los Derechos Humanos [ACNUDH], 2018).

Los roles de género están demasiado ligados al concepto de estereotipos, incluyéndose en el proceso psíquico que integra una serie de atributos de carácter funcional y evaluativo, pero con posibilidad de variabilidad. El concepto de estereotipo está visualmente relacionado con el de prejuicio, cuando se aplica a un grupo desfavorecido, como son los estereotipos de género; entre estos, incluso el femenino se asocia a un grupo subordinado socialmente. Por estereotipos de género, se entienden las prescripciones relativas a las condiciones consideradas idóneas para la adquisición del estatus de hombre o de mujer. Son valores que se transmiten como patrones de comportamiento deseable e incorporado a la propia identidad, reproduciendo la ideología de género. Tales atributos, tal como la fuerza; el poder; la dominación, etc., se reconoce al eje masculino; mientras que, a la figura femenina,

se caracteriza por la debilidad, la controlabilidad, y la necesidad de protección (Unger y Crawford, 1996, citados en Delgado et al., 2012).

Afortunadamente, con el paso del tiempo, las prácticas discriminatorias basadas en estereotipos de género han sido sancionadas legalmente en numerosas naciones, lo cual ha contribuido al debilitamiento de dichas conductas negativas y discriminatorias, dado que los estereotipos de género pueden provocar división y diversas formas de maltrato (Baron y Byrne, 2005).

En nuestro país, las conductas machistas de los hombres hacia las mujeres, fomentadas por estereotipos de género, pueden generar distintos tipos de violencia (psicológica, física o económica) contra ellas. En los casos más extremos, esta conducta permisiva puede derivar en actos que pongan en riesgo la integridad física de las mujeres. Por ello, es crucial trabajar de manera interdisciplinaria y con enfoques que busquen reducir significativamente dichas conductas machistas.

Los estereotipos de género se transfieren a la siguiente generación a través de la crianza de los padres, quienes enseñan a sus hijos e hijas qué comportamientos son apropiados para su género y cuáles no lo son. Las niñas y los niños adoptan las cualidades de su grupo como las suyas y las internalizan. Eso significa que los dichos y acciones del padre y la madre influyen mucho en la identificación consigo. Lamentablemente, en la mayor parte de todos los casos los estereotipos inculcan condiciones negativas en los niños varones para con las niñas y, sin embargo, en las niñas promueven la pasividad ante los hombres.

La competencia parental se refiere a la capacidad parental para cuidar, proteger y educar a sus hijos, respondiendo adecuadamente a sus necesidades y garantizando un desarrollo saludable (Vera et al., 2014). Todo esto refiere habilidades flexibles y adaptativas, articuladas a partir de factores biológicos, hereditarios y de las experiencias vitales, en

interacción con el contexto sociocultural de los progenitores y/o cuidadores (Barudy y Dantagnan, 2010). Estos factores se manifiestan en las conductas sociales de los individuos.

Según Vergara et al. (2018) muchas de las capacidades que adquieren los niños están determinadas por los procesos de interacción con sus cuidadores y personas de su entorno. Asimismo, afirma que la calidad parental recibida durante la primera infancia constituye el principal factor de riesgo o protección frente a la aparición de problemas emocionales y conductuales, dependiendo del tipo de soporte socioemocional brindado.

Por ello, es fundamental el rol de la familia en la promoción de valores humanos como la solidaridad, el amor, la honestidad, la amistad, el respeto y la confianza, entre otros. La responsabilidad de formar individuos competentes para sí mismos y para la sociedad recae sobre la familia, que debe asegurar el desarrollo físico, mental y espiritual de sus miembros. (Bazán-Ramírez et al., 2022).

En este contexto, se observa con claridad que los estereotipos de género son transmitidos por los padres o cuidadores mediante patrones de interacción basados en sus propias experiencias de infancia, su nivel educativo y sus creencias. Esta transmisión perpetúa desigualdades y distancia la posibilidad de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Por ello, resulta imprescindible fortalecer las competencias parentales, brindando a los padres las habilidades necesarias para favorecer el adecuado desarrollo personal y social de sus hijos, cimentando conductas positivas desde la infancia.

Resulta igualmente importante seguir investigando y analizando las prácticas parentales, es decir, cómo los padres ejercen su rol y desarrollan sus competencias parentales, ya que estas construyen los significados y las múltiples relaciones que establecen con sus hijos. Cabe destacar que estas relaciones filiales son de carácter constante y significativo, lo que subraya la importancia de profundizar en su estudio. (Camuss y Leccardi, 2005).

En el presente trabajo, he decidido investigar sobre la relación entre los estereotipos de género y las competencias parentales que se manifiestan tanto en hombres como en mujeres. Este análisis permitirá proponer recomendaciones encaminadas a fomentar estilos de crianza más adecuada y responsable, que contribuyan a superar los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad y la violencia, particularmente en perjuicio de las mujeres. Por tal motivo, formulo la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre los estereotipos de género con las competencias parentales en padres de la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho?

1.2 Antecedentes

1.2.1 *Antecedentes nacionales*

Arévalo (2019) realizó una investigación de tipo descriptivo y diseño no experimental, cuyo objetivo principal fue determinar las actitudes hacia el machismo en diversas dimensiones en padres de estudiantes de una institución educativa nacional del departamento de Lambayeque. Entre sus objetivos específicos figuró identificar las actitudes hacia el machismo según el sexo, el estado civil y el lugar de procedencia de los participantes. Para ello, se utilizó la Escala de Machismo de Bustamante. Los resultados indicaron que la población estudiada manifestaba actitudes tendientes al rechazo del machismo, siendo la dimensión de rol sexual la que obtuvo el mayor puntaje, con un 57 %. Sin embargo, en la dimensión de dominio masculino, los resultados mostraron una puntuación ambivalente.

Por su parte, Ubaldo (2020) llevó a cabo una investigación sobre las competencias parentales en padres de estudiantes de tres instituciones de educación inicial ubicadas en el distrito de El Agustino. El estudio fue de tipo descriptivo y diseño no experimental, y su

objetivo principal fue determinar los niveles de competencia parental y los tipos de estilos parentales predominantes. Para la recolección de datos, se utilizó el instrumento de Competencia Parental Versión Padres (ECP-P), aplicado a una muestra de 225 padres de familia. Los resultados evidenciaron que la escala presentó validez de constructo y alta confiabilidad. Además, se encontró que el 2.7 % de las madres encuestadas se percibía en una categoría deficiente, el 12 % en una categoría baja, el 32.4 % en una categoría moderada, el 3.1 % en una categoría alta y el 17.3 % en una categoría excelente. En el caso de los padres, el 11.6 % se ubicó en la categoría deficiente, el 23.6 % en categoría baja, el 30.2 % en categoría moderada, el 27.6 % en categoría alta y el 7.1 % en categoría excelente.

García y Huamán (2020) desarrollaron un estudio de tipo cuasi experimental que consistió en la implementación de un programa de intervención en competencias parentales en padres y madres de una institución educativa de nivel preescolar de Lima. El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad del programa de intervención. La muestra estuvo conformada por 22 padres de familia seleccionados mediante un muestreo no aleatorio. Para la recolección de datos, se utilizaron una ficha sociodemográfica y la Escala de Competencia Parental Versión Padres (ECP-P). Los resultados del pretest mostraron que los participantes ya poseían una percepción favorable de sus competencias parentales, las cuales se fortalecieron tras la implementación del programa.

Finalmente, Gutiérrez (2021) elaboró un estudio de tipo descriptivo, cuyo propósito fue realizar mediciones y recolectar información sobre las creencias relacionadas con los estilos de crianza practicados por los padres de familia. La población estuvo constituida por 42 padres de diversas clases socioeconómicas, con edades comprendidas entre los 30 y 45 años. Para la investigación se utilizó el Cuestionario PCRI (Parenting Relationship Questionnaire) de Gérard. Los resultados indicaron que el 12 % de los participantes practicaba el apoyo en la crianza, el 13 % manifestaba satisfacción por la crianza, el 18 %

hacía uso de la comunicación, el 15 % aplicaba la disciplina, el 13 % promovía la autonomía, el 12 % ejercía la distribución de roles y el 6 % practicaba la deseabilidad social. A partir de los resultados, se concluyó que los padres de familia influyen significativamente en la crianza de sus hijos.

1.2.2 Antecedentes internacionales

Arturo et al. (2019) realizaron una investigación descriptiva no experimental en Colombia sobre las relaciones entre los estilos de crianza y las habilidades sociales. La muestra se compuso por 16 padres de grado cuarto y quinto de primaria de educación básica. Se utilizó el inventario de prácticas de crianza CPC-1 (versión padres) y la Escala de HHSS de Goldstein. Los resultados indicaron la presencia del estilo autoritario y democrático en los padres, así como un desarrollo óptimo de habilidades sociales.

Saldías (2021) desarrolló en Chile una investigación sobre las competencias parentales en madres, padres y cuidadores de niños y niñas durante la pandemia por COVID-19. El objetivo principal fue describir las competencias parentales en relación con factores socioeconómicos, sociales y vinculares. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental y un alcance descriptivo, orientado a identificar las características y perfiles de los participantes. La muestra estuvo compuesta por 624 participantes. Para la recolección de datos se empleó la Escala de Parentalidad Positiva (F2P), versión 2. Los resultados destacaron la necesidad de posicionar las experiencias de parentalidad y las competencias parentales como un eje central para el desarrollo y bienestar infantil. Asimismo, se identificaron múltiples complicaciones y dificultades en la crianza, atribuidas a preocupaciones económicas, ansiedad generada por la situación de pandemia, entre otros factores.

Acosta et al. (2020) realizaron en Colombia una investigación con el objetivo de explorar los estereotipos de género que influyen en las relaciones paterno-maternas y filiales en parejas de adolescentes. El estudio tuvo un enfoque cualitativo que permitió una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los participantes. El diseño utilizado fue fenomenológico, dado que se buscó explorar, describir y entender dichas experiencias. La muestra estuvo integrada por 16 parejas de padres adolescentes. La recolección de información se efectuó mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados mostraron que algunos padres rechazaban las prácticas estereotipadas en la crianza, promoviendo una postura de igualdad entre la paternidad y la maternidad. No obstante, también se identificó la persistencia de masculinidades hegemónicas que generaban diferencias en los estilos de crianza.

Reátegui y González (2020) llevaron a cabo en México una investigación sobre las actitudes de los padres respecto a la igualdad de género en roles y liderazgo familiar. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y su objetivo principal fue determinar cómo ejercen los padres y madres los estereotipos de género interiorizados. La población de estudio estuvo conformada por 2560 padres de familia con hijos matriculados en escuelas secundarias. Para la recolección de datos, se utilizó una encuesta que evaluaba dimensiones relacionadas con la igualdad de género en el rol materno, en los roles domésticos y en el liderazgo familiar. Los resultados indicaron una alta valoración del rol materno en la vida de las mujeres, así como actitudes moderadamente positivas hacia la igualdad de género en las tareas domésticas, aunque se observaron actitudes menos favorables respecto al reparto equitativo del liderazgo familiar.

Finalmente, Navarrete y Ossa (2013) realizaron una investigación en Chile cuyo objetivo general fue conocer la relación entre los estilos de crianza parental y la calidad de vida familiar. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo y

correlacional. La muestra estuvo compuesta por 46 familias, integradas por el padre, la madre y sus hijos preadolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años, pertenecientes a un colegio particular. Los instrumentos de medición utilizados fueron el Cuestionario de Calidad de Vida Familiar, el Cuestionario de Estilos de Crianza y el Cuestionario de Comportamiento Parental para Niños (CRPBI). Para el análisis de datos se emplearon medidas de tendencia central y el coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo como resultado que el estilo de crianza predominante en los padres era el autoritario. Asimismo, se encontró una relación positiva y significativa entre el estilo de crianza autoritativo y la calidad de vida familiar

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la relación entre los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la Institución Educativa Pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los estereotipos de género de los padres de la institución educativa pública.
- Medir el nivel de competencia parental de los padres de la institución educativa pública.
- Establecer la relación del factor aspectos relacionados con la orientación sexual con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.
- Establecer la relación del factor aspectos relacionados con el simbolismo religioso con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.
- Establecer la relación del factor valores y estructura de pareja con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.

- Establecer la relación del factor ámbito de lo privado con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.
- Establecer la relación del factor ámbito de lo público con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.
- Establecer la relación del factor sexualidad y libertad personal con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.

1.4 Justificación

Desde el plano teórico, la investigación busca contrastar y fortalecer los conceptos existentes sobre estereotipos de género y competencia parental a través de los resultados obtenidos. Así, se aportará evidencia empírica que permitirá validar o cuestionar las bases teóricas actuales, además de ampliar el conocimiento sobre cómo los estereotipos son transmitidos mediante las prácticas de crianza, generando en los hijos una construcción de identidad socialmente aceptada o consensuada.

A nivel práctico, los resultados de la investigación serán de gran utilidad para que las autoridades educativas tomen decisiones informadas orientadas a la prevención de la transmisión de estereotipos de género en el ámbito escolar y familiar. Asimismo, permitirá brindar a los padres nociones más claras sobre cómo fortalecer sus competencias parentales, fomentando prácticas basadas en el afecto, la empatía y el respeto. De esta manera, se contribuirá a que los estudiantes desarrollen conductas más adecuadas y responsables, impactando positivamente en la construcción de relaciones sociales basadas en la igualdad y el respeto hacia los demás.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación resulta relevante porque propone un enfoque que permite analizar de manera integrada la relación entre los estereotipos de género y las competencias parentales. La combinación de instrumentos y

procedimientos aplicados garantizará la obtención de datos válidos y confiables, facilitando una comprensión más profunda de las prácticas de crianza actuales y su impacto en la formación de la identidad de los niños y adolescentes. Además, el diseño elegido ofrecerá un modelo que puede ser replicado o adaptado en futuras investigaciones sobre temáticas similares.

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

H_G; Existe relación entre los estereotipos de género con las competencias parentales en padres de la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho

1.5.2 Hipótesis Específicas

- H₁: Existe relación entre el factor aspectos relacionados con la orientación sexual, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- H₂: Existe relación entre el factor aspectos relacionados con el simbolismo religioso, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- H₃: Existe relación entre el factor valores y estructura de pareja, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- H₄: Existe relación entre el factor ámbito de lo privado, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- H₅: Existe relación entre el factor ámbito de lo público, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- H₆: Existe relación entre el factor sexualidad y libertad personal, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.

II MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. *Estereotipos de género*

Según Bonder (1998) los estereotipos de género son construcciones sociales que definen las conductas y emociones que se espera de las personas en función de su sexo, transmitiéndose de generación en generación. A medida que pasa el tiempo, estas construcciones sociales tienden a naturalizarse, es decir, se perciben como realidades naturales e inmutables, dificultando así su cuestionamiento y la deconstrucción de los roles de género. De esta manera, los estereotipos de género refuerzan la idea de que la masculinidad y la feminidad tienen una base biológica, asignando identidades y funciones específicas a hombres y mujeres desde edades muy tempranas.

En este sentido, los estereotipos de género pueden entenderse como una categoría específica dentro de los estereotipos sociales. Se trata de creencias compartidas en torno a las características que se atribuyen a hombres y mujeres en una determinada sociedad, influyendo significativamente en la autopercepción de los individuos, en su forma de interpretar el entorno y en su comportamiento dentro de las relaciones sociales.

Williams y Best (1990) propusieron una teoría sobre cómo los estereotipos de género contribuyen a perpetuar las diferencias entre hombres y mujeres. Para ello, distinguieron tres conceptos clave: los roles sexuales, entendidos como las actividades en las que tradicionalmente se han distribuido las tareas según el sexo; los estereotipos de rol de género, que se refieren a las creencias sobre qué actividades son más adecuadas para cada sexo; y los estereotipos de rasgos de género, que consisten en características psicológicas atribuidas diferencialmente a hombres y mujeres. Para estos autores, la diferenciación psicológica resulta ser el factor que más refuerza la persistencia de la desigualdad de roles entre ambos géneros.

En la misma línea, Baron y Byrne (2005) explican que los estereotipos de género son transmitidos culturalmente a niños y niñas desde una edad temprana. Estos autores señalan que, conforme crecen, los menores desarrollan una tipificación de género basada en los estereotipos culturalmente aceptados sobre lo que significa ser masculino o femenino. Esta socialización ocurre en gran medida a través de la observación de sus padres y en el esfuerzo de identificarse con ellos. Así, tanto niños como niñas son premiados socialmente cuando exhiben conductas acordes con los estereotipos de género, mientras que, en caso contrario, pueden enfrentar rechazo o incluso burlas por manifestar comportamientos considerados inadecuados según su sexo asignado.

Ante estas consideraciones, es pertinente cuestionarse hasta qué punto los estereotipos de género reflejan diferencias reales entre hombres y mujeres y si las aparentes diferencias de comportamiento entre los sexos son, en realidad, producto de estos estereotipos. La respuesta a estas interrogantes es compleja, ya que, si bien existen diferencias observables entre hombres y mujeres, en muchos casos estas son más el resultado de la influencia de los estereotipos que una prueba de diferencias innatas. Investigaciones realizadas por Bettencourt (1996) y Voyer et al. (1995) sugieren que, aunque se observan algunas diferencias conductuales entre los sexos, la magnitud de estas diferencias es considerablemente menor a la que los estereotipos tradicionales pretenden hacer creer.

Los estereotipos pueden definirse como conjuntos de creencias, ya sean positivas o negativas, que caracterizan a un grupo social y permiten clasificar a las personas dentro de distintas categorías. Cuando los estereotipos son negativos, se asocian al prejuicio, entendido como opiniones carentes de suficiente fundamento, que, al vincularse a individuos de otros grupos, generan emociones negativas y creencias irracionales, conduciendo a prácticas discriminatorias. Estas prácticas suelen limitar oportunidades y perpetuar relaciones inequitativas entre los grupos dominantes y minoritarios. (Allport, 1954, citado en Pettigrew,

2008). Dicha inequidad pueden basarse en diferencias de etnia, raza, clase socioeconómica o género tal como lo mencionan Turner et al. (1979); Velandia y Rodríguez (2011). En la misma línea, Judd et al. (1991) plantean que los estereotipos funcionan como marcas cognitivas que engloban conocimientos y creencias respecto a determinados grupos sociales, así como los rasgos considerados típicos de quienes forman parte de ellos.

Desde esta perspectiva, los estereotipos cumplen una función importante en los procesos de socialización, ya que facilitan la construcción de la identidad social y el sentido de pertenencia a un grupo. La identificación con los estereotipos dominantes dentro de un grupo social se convierte en un mecanismo de integración, especialmente evidente durante la infancia y la juventud, cuando dicha socialización ocurre de manera espontánea.

Respecto al concepto de género, McNeil (2007) sostiene que este no debe entenderse como una característica inherente, sino como una construcción relacional que se reconfigura constantemente a través de la interacción social. De acuerdo con este autor, el género es algo que se "hace" en la práctica diaria mediante los intercambios sociales, lo que implica un proceso de aprendizaje continuo en el que se enseñan, fomentan y dirigen formas de ser específicas según el género. En términos similares, Bonilla (1998) explica que el género debe ser entendido como una creación simbólica que cuestiona el esencialismo biológico, interpretando las relaciones entre hombres y mujeres como construcciones socioculturales que asignan significados al dimorfismo sexual. Así, cuando hablamos de género, nos referimos a roles, comportamientos, preferencias y atributos que definen lo que significa ser masculino o femenino dentro de un contexto cultural determinado. (Baron y Byrne, 2005).

En cuanto a la diferenciación sexual y los estereotipos de género, se reconoce que el desarrollo de potencialidades e intereses se moldea a través de procesos de socialización influenciados por creencias sobre las diferencias sexuales. Estos procesos definen las

oportunidades de aprendizaje y los marcos interpretativos de las experiencias, mediante prácticas como el aprendizaje observacional, los mensajes transmitidos en la crianza, los modelos sociales y culturales, así como los sistemas de premios y castigos (Bonilla, 2004). A medida que los niños crecen, los juegos y actividades a los que acceden afectan el desarrollo de habilidades específicas, y simultáneamente, la construcción de la identidad de género influye en su autoconfianza y desempeño en tareas estereotipadas, como aquellas asociadas tradicionalmente a lo masculino (ciencias) o a lo femenino (habilidades verbales y artísticas).

Steele (1997) sostiene que la activación de un estereotipo negativo en torno al rendimiento en una tarea puede producirse mediante señales sutiles, como pedir a las personas que indiquen su grupo de pertenencia, lo que impacta negativamente en la motivación y las expectativas de logro. Asimismo, conforme a la teoría del rol social elaborada por Eagly (1987), la internalización de roles de género refuerza la expectativa de que los varones deben ser agentes e instrumentales, mientras que las mujeres deben ser comunales y expresivas. Así, las diferencias conductuales y disposiciones sociales se ajustan a las creencias culturales predominantes, estructuradas según la división sexual del trabajo.

Finalmente, Gold (1994) señala que, si bien mujeres y varones son socializados para desempeñar diferentes actividades, las diferencias temperamentales innatas, amplificadas por los estereotipos de género, tienden a magnificar diferencias iniciales que, en realidad, son mínimas. Esto implica que, aunque existen ciertas diferencias, predominan más las semejanzas y la diversidad individual entre hombres y mujeres que las divergencias promovidas por los estereotipos sociales.

2.1.1.1. Teorías de los roles de género. Para comprender los estereotipos de género, la psicología analiza las diversas maneras en que hombres y mujeres representan socialmente el mundo, así como la forma en que se perciben a sí mismos dentro de él. Este proceso de

representación implica la simplificación y distorsión de la realidad, con el objetivo de organizarla y obtener información útil que permita enfrentar nuevas situaciones. En esta línea, Barbera (2006) sostiene que, en sus investigaciones sobre estereotipos de género, las mujeres tienden a mostrarse más ansiosas, confiadas y preocupadas por las relaciones interpersonales, en contraste con los varones, quienes se presentan como más asertivos, influyentes y seguros de sí mismos. Estos resultados son consistentes con la dualidad anteriormente observada entre una orientación instrumental o agente, la cual está asociada a la asertividad, y una orientación expresiva o comunal, la cual, por otro lado, está vinculada a la ternura. Además, sugieren que las personas sus experiencias en relación con los roles de género aprendidos, lo que implica que, aunque alguien pueda haber identificado una aparente transición en los valores y creencias que los informan, la dicotomía se perpetúa entre los valores de acción, que tradicionalmente se ven impulsados por los varones, y los valores de cuidado y consideración, hasta hoy asociados con lo femenino.

En este sentido, los estereotipos de género cumplen una función normativa y formativa, actuando como modelos de comportamiento que orientan los acuerdos y desacuerdos sociales respecto a las conductas consideradas apropiadas. Estas funciones se sostienen sobre un entramado de reglas y creencias construidas socialmente, que moldean las expectativas en torno al comportamiento masculino y femenino.

Por otro lado, cabe destacar que los estereotipos de roles de género hacen referencia a la tipificación de los papeles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres. Si bien los estereotipos sociales que median la percepción interpersonal son funcionales en tanto permiten una rápida categorización, los problemas emergen cuando se producen distorsiones cognitivas y correlaciones espurias, estableciendo relaciones causales inexistentes. (Hamilton y Gifford, 1976, citados en Ragúz, 1991).

A. Teoría Genético-Evolutiva. Desde la psicología cognitiva, se ha planteado la existencia de tres etapas en el desarrollo de la asignación grupal relacionada con el género. Según Kohlberg (1966) siguiendo los estadios de desarrollo propuestos por Piaget y Faigel (1966), estas etapas son: el etiquetaje, la estabilidad y la constancia de género. En la primera etapa, el niño identifica dos categorías distintas —hombre y mujer—, y posteriormente comprende que su pertenencia a una de ellas se mantiene constante a pesar de las variaciones situacionales.

Kohlberg (1966) propuso que el primer estadio ocurre alrededor de los dos años de edad, el segundo entre los dos y cinco años, y el tercero a partir de los cinco años, aunque se reconoce que esta cronología puede variar. (Slaby y Frey, 1975). Una vez que el individuo se auto categoriza como hombre o mujer, procesa e interpreta la información de acuerdo con su pertenencia grupal, siendo el contexto quien define qué conductas son adecuadas para cada género. (Martin y Halverson, 1983).

Según Bem (1981) el esquema de género representa una estructura mental que organiza roles, estereotipos, conductas y rasgos de personalidad, funcionando como un andamio sobre el cual se construyen las cogniciones, evaluaciones y comportamientos. Estas construcciones, a su vez, se desarrollan y refuerzan en la interacción social, influyendo de manera decisiva en la formación de la personalidad. Desde el momento en que un individuo se reconoce como miembro de un grupo social, su percepción del mundo y de sí mismo se orienta siguiendo las normas de dicho grupo, siendo la influencia grupal un factor crucial en la configuración de las conductas. (Biernat y Nelson, 1991).

B. Teoría de Interacción Sociocognitiva. Esta teoría aborda los procesos que explican el comportamiento humano, considerando factores cognitivos, motivacionales, conductuales, estructurales y situacionales. (Barbera, 1998). Cuando dos personas

interactúan, sus elementos intrasujetos y los factores sociales entran en contacto, dando lugar a una construcción distinta según el rol asumido por cada individuo, ya sea como actor, observador o ambos. El género, por tanto, se concibe como una construcción dinámica que se realiza en la acción.

Aunque se trata de un proceso retroalimentado constantemente, suele comenzar con los estereotipos. Estos, transmitidos a lo largo del proceso de socialización, influyen en la forma en que se procesa la información, condicionando la interacción y la construcción de la realidad. Además, mecanismos como el sesgo de confirmación contribuyen al mantenimiento de los estereotipos, dificultando su modificación (Snyder, 1991; Stangor y Ford, 1992). Asimismo, la profecía autocumplida —aunque no aborda directamente la autocategorización o la identificación— explica cómo los estereotipos y las conductas se retroalimentan en la interacción personal. Este fenómeno ilustra los mecanismos presentes en las relaciones entre individuos con roles estructurales definidos, consolidando así los elementos que forman parte de la identidad de género.

C. Teoría del Aprendizaje Social. Desde la perspectiva del aprendizaje social, Bandura (1977) citado en García y Lot (1994), sostiene que la adquisición de la identidad de género sigue los mismos procesos mediante los cuales se aprende cualquier otro comportamiento, como la observación, la imitación y el refuerzo. Estas teorías han estudiado la influencia de tres principales agentes socializadores: los cuentos, la televisión y las figuras parentales.

En cuanto a los cuentos infantiles, los análisis de contenido muestran que los niños suelen representarse como activos, dinámicos y poderosos, mientras que las niñas son retratadas como pasivas, obedientes y preocupadas por la limpieza (Turín, 1995). Esta

representación impacta negativamente en la autopercepción de las niñas, desvalorizando su autoestima. (Hondt y Vandewiele, 1986).

Respecto a la televisión, Williams (1986) evaluó el impacto de este medio en una comunidad que inicialmente no tenía acceso a la televisión, observando un refuerzo en los roles de género tipificados tras dos años de exposición. Finalmente, en lo que concierne a las figuras parentales, se encontró una correlación entre los estereotipos de género de los padres y los de sus hijos (Repetti, 1984). Sin embargo, se ha sugerido que los niños tienden a imitar a aquellas figuras con las que establecen vínculos de poder y dominio, más allá de las figuras parentales tradicionales. (Doyle, 1985).

D. Teorías de la Identidad Social y de la autclasificación. Desde la perspectiva de Tajfel et al. (1979) la identidad social se construye a partir de los mecanismos cognitivos y motivacionales que operan en las interacciones grupales. La identidad se define como aquellos aspectos de la autoimagen que derivan de las categorías sociales a las que una persona percibe pertenecer. Así, al definirse como hombre o mujer, un individuo apela a su identidad social de género.

La construcción de esta identidad implica un proceso de autoestereotipaje, mediante el cual las actividades, normas y conductas características del grupo de pertenencia se integran en la identidad personal. Este fenómeno refuerza la internalización de los valores y comportamientos asociados al grupo social de género, consolidando así su influencia en el autoconcepto y las relaciones sociales.

2.1.2. La familia

La familia constituye una institución social de gran importancia, ya que facilita la integración y socialización de sus miembros en distintas áreas de interacción social. Como lo afirman Baron y Byrne (2005), la mayoría de las relaciones entre padres e hijos tiene

implicancias posteriores, puesto que la familia es el entorno donde cada individuo aprende a conducirse en sus relaciones con otras personas.

2.1.2.1. Teorías sobre familia. Diversas teorías han abordado el estudio de la familia; sin embargo, tres corrientes teóricas destacan por la riqueza de sus investigaciones: la corriente interaccionista, la sistémica y la constructivista.

A. Modelo Interaccionista. Desde la perspectiva de la interacción social, las personas —independientemente de su origen, ideología, género o filiación— interactúan conformando una red que modela tanto la conducta individual como la colectiva para alcanzar objetivos comunes. En este sentido, Gracia y Musitu (2000) sostienen que es “esencia de la vida social, por tanto, es la interacción con el objeto de lograr o alcanzar sus metas y objetivos. Los seres humanos y los grupos que se encuentran en interacción elaboran ciertos patrones de interacción en la familia” (p. 96).

De este modo, las familias establecen pautas de interacción que permiten alcanzar los objetivos planteados, tanto grupales como individuales. Por ejemplo, cuando se establece una norma familiar —como la realización de los deberes escolares después del almuerzo—, los padres deben no solo imponer dicha regla, sino también involucrarse activamente para asegurar su cumplimiento. Esta dinámica se convierte en un patrón de interacción orientado al logro de metas específicas en el ámbito familiar.

B. Teoría Sistémica Familiar. Según Smith (1995) la sociedad puede entenderse como un sistema, un organismo que tiende a resistirse al cambio para mantenerse en un estado de equilibrio constante, a pesar de las fuerzas externas que puedan amenazar dicho balance. Desde esta perspectiva, la estabilidad y el orden son considerados condiciones naturales y deseables, mientras que el conflicto o el desorden se interpretan como manifestaciones de desviaciones o disfunciones en el sistema. (Gracia y Musitu, 2000).

Esta teoría se centra en las conexiones entre las diferentes partes que componen el sistema social, considerando cómo cada parte contribuye al funcionamiento o disfuncionamiento del todo. Los patrones sociales —manifestados en normas, valores, prohibiciones y pautas de conducta— son esenciales para el funcionamiento equilibrado de la sociedad, ya que su respeto promueve la integración de los individuos en el sistema social.

En cuanto al desarrollo familiar, esta teoría subraya los cambios constantes que experimentan las familias a lo largo de su ciclo vital, transitando por una secuencia predecible de etapas de desarrollo. Además, reconoce la importancia del contexto histórico y social en la evolución de las familias, señalando que los cambios no se deben únicamente a procesos individuales o familiares, sino también a las normas sociales, los acontecimientos históricos y las condiciones ecológicas en las cuales las familias se desenvuelven.

C. Teoría Constructivista de la Familia. La teoría constructivista plantea que la familia es una construcción social, basándose en los postulados de la fenomenología. Para comprender esta visión, es necesario referirse, en primer lugar, a los fundamentos de la fenomenología y, posteriormente, a la construcción social de la realidad.

Husserl, considerado el precursor de la fenomenología, instaba a "volver a las cosas mismas", es decir, a cuestionar la cultura recibida y a no aceptar de forma acrítica el mundo tal como nos ha sido enseñado. En el ámbito familiar, desde temprana edad se nos enseña un modelo tradicional de familia —compuesta por un padre, una madre e hijos— a través de prácticas sociales como los juegos infantiles, donde los roles de género son reforzados (por ejemplo, el padre como proveedor y la madre como cuidadora).

Según Gubrium y Holstein (1990), la realidad es socialmente construida a través de la interacción constante entre los individuos. El discurso familiar no debe entenderse simplemente como un conjunto de palabras, sino como un mecanismo de legitimación de la

realidad familiar. A través del discurso se transmiten ideas compartidas sobre la vida familiar, asociando significados específicos a distintos vínculos: el cuidado se vincula a figuras parentales, la protección al concepto de familia, y el afecto a las relaciones fraternales. De esta manera, el discurso familiar contribuye activamente a la construcción de lo que se considera una familia y los roles que en ella deben desempeñarse.

2.1.3. *Estilos de crianza*

Diversos autores han abordado el estudio de la crianza de niños y niñas, no solo redefiniendo el concepto, sino también investigando la posible relación entre los distintos modos de crianza y factores como la autonomía, la felicidad o la autoestima infantil.

Las pautas de crianza, también denominadas estilos de crianza, se refieren a las normas que los padres y madres establecen respecto al comportamiento de sus hijos e hijas, siendo además portadoras de significaciones sociales. Cada cultura provee de un conjunto particular de pautas de crianza que guían la socialización infantil. (Bouquet y Londoño, 2009).

Según Aroca et al. (2014) citado en Murillo-Casas et al. (2015), los estilos de crianza pueden definirse como un conjunto de pautas cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan factores como los rasgos de personalidad, las experiencias previas y las características personales de padres, madres e hijos, todo ello contextualizado dentro de un sistema familiar (intrafamiliar, mesofamiliar y macrofamiliar) enmarcado en un contexto cultural e histórico determinado.

En línea con esta perspectiva, García-Linares et al. (2014) conceptualizan los estilos educativos como el conjunto de actitudes, conductas y expresiones no verbales que aportan un carácter distintivo a las relaciones entre padres y madres, quienes —de manera consciente

o inconsciente— socializan, educan, enseñan y transmiten valores y pautas de conducta específicas a sus hijos e hijas.

Por tanto, los padres y madres representan el primer agente de socialización en la vida de los niños y niñas. A través de sus interacciones, transmiten comportamientos, valores, actitudes y mensajes que no se limitan al ámbito familiar, sino que también son reflejados en otros contextos sociales, como las interacciones escolares con sus compañeros. Así, la socialización temprana resulta fundamental para el desarrollo del comportamiento y las futuras competencias sociales de los menores.

La calidad de las interacciones entre la madre, el padre o el cuidador y el niño o niña influye de manera significativa en la forma en que este se relacionará con otras personas a lo largo de su vida. Foltz, (1999) menciona que la investigación ha evidenciado que hombres y mujeres tienden a replicar patrones consistentes en sus relaciones con madres, padres, amistades del mismo sexo y parejas románticas. Asimismo, las características de personalidad de quienes interactúan con los niños desempeñan un papel crucial en la configuración de esas interacciones. (Clark et al. 2000).

2.1.4. Competencias parentales

Barudy y Dantagnan (2010) conceptualizan las competencias parentales como "el conjunto de capacidades cuyo origen está determinado por factores biológicos y hereditarios; no obstante, son moduladas por las experiencias vitales y son influenciadas por la cultura y los contextos sociales" (p. 203). Estas competencias implican la adquisición y continua evolución de conocimientos, actitudes y destrezas orientadas a conducir adecuadamente el comportamiento parental a través de diversas situaciones de la vida familiar y de la crianza, atendiendo las distintas dimensiones del desarrollo infantil: física, cognitiva, comunicativa y

socioemocional. El objetivo último es garantizar el bienestar integral del niño o niña y el pleno ejercicio de sus derechos humanos.

Es importante señalar que las competencias parentales no se limitan exclusivamente a los progenitores, sino que también pueden ser desarrolladas por otros adultos significativos presentes en la vida de los menores.

Martín et al. (2009) basándose en los aportes de White (2005), sostienen que las competencias parentales resultan de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para ejercer su labor y las características propias del menor.

Por su parte, Gómez y Muñoz (2014) destacan principalmente el carácter protector de las competencias parentales, orientadas a cuidar y resguardar adecuadamente las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, garantizando sus derechos y favoreciendo su integridad física, emocional y sexual.

Finalmente, las competencias parentales desempeñan un papel determinante en la crianza de los hijos e hijas, constituyéndose en herramientas esenciales para el cuidado tanto emocional como material. (Urzúa et al., 2011).

2.1.4.1. Modelo teórico de Barudy. El modelo teórico de Barudy, referido por Rodrigo et al. (2009), identifica cinco categorías fundamentales que conforman las competencias parentales. Estas competencias se dividen en: habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los padres afrontar su rol de manera efectiva. La primera categoría, denominada educativa, abarca aspectos relacionados con la resiliencia familiar, la calidez, el afecto y la comunicación en las relaciones con los hijos. Además, se enfatizan valores como el reconocimiento de los logros, la estimulación y el apoyo en los procesos de aprendizaje, la

organización de actividades familiares de ocio, la educación en valores y la supervisión, que son fundamentales para la confianza y motivación de los hijos.

Por otra parte, la agencia parental se refiere a cómo los padres perciben y desarrollan su rol, destacando la importancia de que se sientan capaces y satisfechos con su papel, conscientes de que este implica esfuerzo y dedicación constantes. En la categoría de autonomía y desarrollo personal, se pone en relieve la relevancia de la búsqueda de apoyo social para complementar la función parental, lo que fortalece su capacidad de afrontar los desafíos de la crianza. La vida personal de los padres también juega un rol esencial, pues involucra habilidades como el control de impulsos, asertividad, la autoestima, las habilidades sociales, y estrategias de afrontamiento ante el estrés y la resolución de conflictos. Estas competencias les permiten responder a múltiples demandas y enfrentar los retos asociados al rol parental de manera saludable.

Además, Rodrigo et al. (2011) complementa estas categorías al clasificar las competencias parentales en cuatro tipos específicos: competencias vinculares, que se refieren a los lazos emocionales con los hijos; competencias formativas, orientadas al desarrollo personal de los hijos; competencias protectoras, que abarcan el resguardo de su bienestar; y competencias reflexivas, que invitan a los padres a cuestionar y mejorar continuamente su rol. Esta clasificación sugiere que los vínculos seguros, combinados con el apoyo emocional adecuado, son esenciales para el desarrollo psicológico sano de los niños, y resalta la importancia de que los padres comprendan su papel como guías afectivas en la crianza.

2.1.4.2. Funciones y relaciones parentales. Las funciones familiares en la crianza se dividen en aquellas centradas en el desarrollo de los hijos y aquellas enfocadas en el crecimiento de los padres, según la clasificación de Palacios y Rodrigo (s.f., citados en Navarro, 2007). Las funciones centradas en los hijos incluyen la función de protección, que

abarca la seguridad y socialización de los hijos; la función afectiva, que busca proporcionar un ambiente adecuado para el desarrollo psicológico y emocional; la función de estimulación, que apoya el crecimiento en el entorno físico y social; y, finalmente, la función educativa, que involucra la toma de decisiones que favorezcan tanto el desarrollo académico como el social de los hijos en un marco familiar adecuado.

Desde una perspectiva centrada en los padres, la familia se concibe como un espacio fundamental para el desarrollo personal de los adultos, donde estos asumen responsabilidades, enfrentan desafíos vitales y establecen vínculos intergeneracionales. Asimismo, la familia opera como una red de apoyo social que facilita el afrontamiento de transiciones relevantes en la vida, tales como el establecimiento de nuevas relaciones sociales, la inserción laboral o la formación de la primera pareja, proporcionando un entorno seguro que favorece el aprendizaje y la adaptación ante los cambios.

En este marco, la parentalidad es entendida como una construcción social que depende del contexto cultural y de las dinámicas establecidas en las relaciones entre padres e hijos. Según Cartier et al. (2008) y Muñoz (2005), los patrones familiares, moldeados tanto por la herencia cultural como por las estructuras sociales, permiten configurar interacciones que propician un clima emocional adecuado y favorecen el desarrollo psicológico saludable. Dentro de esta construcción social, las capacidades parentales desempeñan un papel crucial. Entre ellas destaca la capacidad de establecer vínculos afectivos sólidos, la cual refleja los recursos emocionales, cognitivos y conductuales de los padres para generar relaciones de apego con sus hijos. De igual forma, la empatía emerge como una habilidad esencial, dado que permite a los padres comprender el mundo interno de sus hijos y atender de manera sensible sus necesidades emocionales.

Los modelos de crianza, concebidos como representaciones culturales transmitidas intergeneracionalmente, influyen de manera significativa en la forma en que los padres protegen, educan y satisfacen las necesidades de sus hijos. A su vez, la capacidad para integrarse en redes sociales y hacer uso de los recursos comunitarios resulta fundamental para fortalecer la dinámica familiar, ya que proporciona apoyo desde instancias sociales, institucionales y familiares.

Por otra parte, las habilidades parentales pueden organizarse en torno a tres funciones principales: nutriente, socializadora y educativa. La función nutriente hace referencia al establecimiento de vínculos seguros que permiten a los hijos percibir su entorno familiar como un espacio de protección y afecto. La función socializadora, por su parte, contribuye al desarrollo de la identidad en los hijos, facilitándoles experiencias relacionales necesarias para su adaptación social. Finalmente, la función educativa está orientada a la transmisión de valores y competencias sociales, y repercute directamente en las oportunidades de los hijos para su integración en la vida comunitaria.

Respecto a la autoridad parental, esta se considera un componente esencial en la dinámica familiar. Tal como señalan Arendt (1996) y López (2010), la autoridad no debe equipararse al ejercicio de la violencia, sino que debe fundamentarse en la confianza y en el reconocimiento progresivo de la autonomía de los hijos, ajustándose a las distintas etapas de su desarrollo. En contextos específicos, como el colombiano, particularmente en las poblaciones analizadas en el estudio referido, el ejercicio de la autoridad parental se basa en la construcción de una relación dialógica y de confianza entre padres e hijos. Esta dinámica permite a los progenitores mantener la guía y orientación, incluso en situaciones de distancia física, como ocurre en los procesos migratorios, sin que ello afecte la solidez de los vínculos afectivos.

2.1.4.3. Parentalidad positiva. Capano y Ubach (2013) sostienen que la parentalidad positiva constituye un conjunto de prácticas educativas centradas en el principio del interés superior del niño. Esta forma de crianza tiene como finalidad principal la promoción del desarrollo integral de las capacidades infantiles, mediante la implementación de estrategias de comunicación efectiva y atenta, eliminando el uso de la violencia como método de corrección y favoreciendo dinámicas de reconocimiento y orientación basadas en el establecimiento de límites adecuados para el crecimiento saludable de los menores. En la misma línea, el Consejo de Europa (2006) conceptualiza la parentalidad positiva como un comportamiento parental que fomenta el cuidado y la promoción de las potencialidades del niño, sustentado en la no violencia y en la oferta constante de reconocimiento y guía, incorporando límites que facilitan el desarrollo pleno.

El ejercicio de la parentalidad positiva se articula a través de diversos componentes fundamentales. Uno de ellos es el fortalecimiento de vínculos afectivos seguros, caracterizados por su estabilidad y función protectora, lo cual resulta crucial para que los niños y niñas se perciban aceptados y valorados dentro del núcleo familiar. Además, es imprescindible la construcción de un entorno estructurado que brinde orientación y supervisión, donde las rutinas y hábitos fomenten la internalización de normas y valores necesarios para la vida social.

La estimulación continua y el apoyo en las actividades cotidianas y escolares también son pilares esenciales, dado que permiten promover la motivación intrínseca y el desarrollo de las habilidades individuales de los hijos e hijas, mediante una observación respetuosa y sensible de sus particularidades. A su vez, el reconocimiento genuino de las experiencias, intereses y perspectivas de los menores fortalece su sentido de pertenencia y fomenta su participación activa en la vida familiar.

Otro aspecto clave es la capacitación orientada al empoderamiento de los niños y niñas, con el objetivo de desarrollar su autonomía y su capacidad de agencia, habilitándolos para ser agentes de cambio en su entorno social. Finalmente, la parentalidad positiva rechaza de manera explícita cualquier forma de castigo físico o psicológico, reconociendo que tales prácticas constituyen vulneraciones graves al derecho de los menores a la integridad física, emocional y a la dignidad humana.

2.1.5. Actitudes

De acuerdo con Morris y Maisto (2005), una actitud es una organización relativamente estable de creencias evaluativas, sentimientos y tendencias de conducta hacia un objeto o situación. En cuanto a las creencias se pueden considerar las opiniones, hechos y conocimientos generales que se posee hacia el objeto de referencia. Los sentimientos tienen que ver con el agrado o desagrado que se siente hacia el objeto o situación. Por último, las tendencias de conducta connotan las formas de actuar, en este caso, aproximación, evitación o cualquier otra conducta que surja con respecto al objeto. Siguiendo esa línea para Sánchez y Mesa (2006) las actitudes se pueden agrupar en tres conceptos principales. En lo social vienen a ser el reflejo de la conducta de cada persona según los valores sociales que se dan en su grupo social. En lo conductual la actitud es la inclinación que tiene para actuar de cierta forma ante un estímulo u objeto. Por último, referido a lo cognitivo, hace referencia al conjunto de creencias, valoraciones y modos de percepción relacionados con el objeto o situación.

2.1.5.1. Actitudes hacia la igualdad de género. Carrerea y Esteban (2011, citado por Gutiérrez, 2021) definen las actitudes hacia la igualdad de género como las disposiciones previas a cada persona, es decir, lo que va antes de las respuestas conductuales a los estímulos sociales sobre la igualdad de género. Berum (1999) también se refiere a las actitudes hacia la igualdad de género, hecho por qué, se dice del concepto de la igualdad de

derechos y deberes entre los sexos. Siguiendo en la misma línea, Olano (2017, citado por Gutiérrez 2021) define las actitudes hacia la igualdad de género como las predisposiciones de los hombres y las

mujeres en cuanto al trato mutuo, derechos, deberes, participación social, roles, trabajo y otras actividades.

III MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

La investigación realizada fue de tipo básica, en tanto que, siguiendo a Cajal (2009), se guió a partir de un marco teórico específico y se mantuvo dentro de él, teniendo como finalidad principal el incremento de los conocimientos científicos. Asimismo, el presente trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se acudió a la recolección de datos para la verificación o no de la hipótesis, con base en mediciones numéricas y análisis estadísticos, además, con el objetivo de descubrir patrones importantes de comportamiento y probar teorías respecto al objeto de estudio (Hernández, 2014).

Por otra parte, el alcance de la investigación fue correlacional, puesto que se buscó la relación que existía entre las variables de estudio (Hernández, 2014). En cuanto al diseño metodológico, por la naturaleza de la investigación y sus objetivos, fue no experimental de corte transversal, dado que no se iba a manipular ninguna variable y los datos se obtuvieron en un único momento temporal (Hernández, 2014).

3.2 Ámbito temporal y espacial

La investigación se llevó a cabo en la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad, localizada en el distrito de San Juan de Lurigancho, donde se ofrece los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. El estudio se desarrolló durante los meses de: octubre, noviembre y diciembre, considerando que en el mes de octubre se realizaron las coordinaciones previas con el personal de la institución educativa, a fin de organizar y dar inicio a las actividades académicas correspondientes.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual

3.3.1.1 . Estereotipo de género. Hace referencia a un conjunto organizado de creencias o percepciones acerca de los atributos personales que se asocian a mujeres y hombres. Estas creencias abarcan distintos componentes, como rasgos de personalidad, conductas, roles asignados socialmente, así como aspectos físicos y de apariencia. (Cusack, 2013).

3.3.1.2 . Competencia parental. Se refiere a la notable capacidad práctica que poseen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos e hijas, garantizándoles un desarrollo que sea no solo suficientemente sano, sino también seguro, propiciando las condiciones necesarias para que puedan llevar una vida plena y satisfactoria desde todos los puntos de vista (Vásquez et al. 2005).

3.3.2. Definición operacional

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	D. operacional	Dimensiones	Ítems	Escala
Estereotipo de género	Puntuación obtenida en el	Actitudes hacia la orientación sexual	1, 5, 17, 24, 29	Intervalo
	Cuestionario de Actitudes hacia la	Actitudes hacia el simbolismo religioso	3, 9, 14, 27, 30	
	igualdad de género (CAIG)	Valores y estructura de pareja	10, 12, 13, 15, 19	

(De Sola et al., 2009). Revisada por Caverro (2019)		Ámbito de lo privado	4, 6, 7, 25, 28	
		Ámbito de lo público	8, 11, 16, 20, 22	
		Sexualidad y libertad	2, 18, 21, 23, 26	
Competencias parentales	Puntaje obtenido en la ECPP-p de Bayot. Revisada por Valencia ((2022)	Implicación escolar	4, 11, 13, 15, 21	Intervalo
		Dedicación personal	5, 9, 10, 12, 20	
		Ocio compartido	6, 7, 8, 9	
		Orientación	14, 16, 17, 18	
		Asunción del rol	1, 2, 3, 22	

3.4 Población y Muestra

La población correspondió a padres del nivel primario de la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, la cual ascendió a 396 padres de familia.

El tamaño de la muestra se determinó mediante una fórmula que considera tanto el tamaño total de la población como el nivel de confianza (95%) y un margen de error previamente establecido (0.05). El cálculo puede observarse a continuación.

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

Se tiene los siguientes datos:

$N: 396$ $p: 0.50$ $q: 0.50$ $Z: 1.96$ $E: 0.05$

$$n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 396}{0.05^2 \times (396 - 1) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = 196$$

Sobre el establecimiento de dicho tamaño de muestra, se optó por emplear un muestreo no probabilístico, intencional, con información previa de contacto de todos los participantes que conformaron la muestra final. Considerando la presencia de todos los participantes, la muestra quedó conformada por padres de familia con edades entre 25 y 55 años, siendo el 76.8% mujer y el 23.2% restante, hombres. Luego de la depuración de los datos, se hizo recuento de 194 participantes, habiéndose obtenido 2 encuestas sesgadas, quedando la muestra distribuida, por edad, de la manera mostrada en la Tabla 2.

Tabla 2*Participantes por edad*

Edad	Fr	%
De 25 a 30	21	10.82%
De 31 a 35	45	23.20%
De 36 a 40	61	31.44%
De 41 a 45	50	25.77%
De 46 a 50	15	7.73%
De 51 a 55	2	1.03%
Total	194	100.00%

Nota: Fr: frecuencia, %: porcentaje relativo

3.5 Instrumentos

3.5.1. Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG)

El instrumento empleado para la medición de los estereotipos de género fue el Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG), desarrollado por Sola et al. (2009). Este cuestionario tiene como objetivo principal evaluar el grado de actitudes igualitarias respecto al género, a partir de seis dimensiones fundamentales. El instrumento está compuesto por un total de 30 ítems, organizados en seis factores específicos: orientación sexual (ítems 1, 5*, 17, 24 y 29*), simbolismo religioso (ítems 3, 9*, 14*, 27 y 30), valores y estructura de pareja (ítems 10*, 12*, 13*, 15* y 19*), ámbito de lo privado (ítems 4*, 6*, 7*, 25 y 28), ámbito de lo público (ítems 8*, 11*, 16*, 20 y 22), y sexualidad y libertad personal (ítems 2*, 18*, 21*, 23 y 26*). Las respuestas fueron registradas mediante una escala tipo Likert de siete puntos, que iban desde el “desacuerdo total” hasta el “acuerdo total”. Es relevante destacar que la mayoría de los ítems se formularon en sentido inverso.

Durante su desarrollo inicial, el cuestionario constó de 109 ítems distribuidos en ocho variables. La validación se realizó con una muestra de 330 estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia, tanto hombres como mujeres. Para la depuración del instrumento se empleó un análisis de componentes principales, lo cual permitió reducir el número de ítems a 68, seleccionando aquellos con saturaciones superiores a 0.4 en el primer componente sin rotar y que no presentaban saturaciones elevadas en otros componentes. Posteriormente, se realizaron nuevos análisis que depuraron aún más el cuestionario hasta alcanzar la versión definitiva de 30 ítems. Esta versión fue sometida a un nuevo análisis de componentes principales con rotación Varimax, obteniéndose una estructura factorial interpretable de seis factores, cada uno conformado por cinco ítems. Los ítems mostraron saturaciones superiores a 0.35 en su respectivo factor y no presentaron saturaciones significativas en otros factores. En conjunto, los seis factores explicaron el 54.4 % de la varianza total. En cuanto a la

fiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente Alpha, obteniéndose un valor de 0.91, lo cual se interpretó como un nivel adecuado de consistencia interna.

En el contexto peruano, Caverio (2019) llevó a cabo la adaptación del instrumento. Esta adaptación incluyó un análisis de consistencia interna que arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de .897, lo que evidenció una alta fiabilidad del cuestionario en dicha población.

En el mismo sentido, se ejecutó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con estimación robusta DWLS sobre el modelo de medida del Cuestionario de actitudes hacia la igualdad género (CAIG) en una muestra piloto de 150 participantes, con la intención de evaluar la validez de estructura interna del modelo. La evidencia del proceso sostuvo que las medidas de ajuste psicométrico fueron adecuadas, con estimaciones dentro del rango esperado para validar el modelo de seis factores ($\chi^2 = 549$, $gl = 390$, $p < .01$, GFI = .993, CFI = .958, TLI = .953, NNFI = .953, RMSEA = .046, SRMR = .081). Asimismo, las cargas de los ítems oscilaron entre .367 y .775, correspondiendo a los ítems 27 y 21.

Por otra parte, fue obtenida la confiabilidad del modelo de medida a través de la estimación de la homogeneidad por consistencia interna con los coeficientes Alpha y Omega. Los resultados del proceso arrojaron medidas apropiadas, superando el límite inferior de .70 establecido para considerar valores adecuados. El detalle de tales estimaciones es mostrado a continuación:

Tabla 1

Fiabilidad para escalas del CAIG

Factor	Nº de ítems	Ítems	α Ordinal	ω
Orientación sexual	5	1, 5, 17, 24, 29	0.734	0.742
Simbolismo religioso	5	3, 9, 14, 27, 30	0.785	0.774
Valores y estructura de pareja	5	10, 12, 13, 15, 19	0.725	0.729

Ámbito de lo privado	5	4, 6, 7, 25, 28	0.707	0.708
Ámbito de lo público	5	8, 11, 16, 20,22	0.723	0.715
Sexualidad y libertad personal	5	2, 18, 21, 23, 26	0.717	0.730

Nota: α : coeficiente Alpha, ω : Omega de McDonald. Escala total: α : .886, ω : .887

3.5.1. Escala de Competencias Parentales Percibidas (ECP-p)

Bayot et al (2001), desarrollaron en España esta herramienta de medición, el cual puede ser administrada tanto de forma individual como grupal, y está destinada principalmente a adultos, en particular a progenitores y cuidadores. La ECPP-p evalúa la percepción que los padres tienen acerca de sus propias aptitudes, conductas y habilidades parentales, así como su participación activa en diversos aspectos de la relación con sus hijos. La escala utiliza un formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, que reflejan la frecuencia con la que se presentan los 22 ítems actuales, los cuales se organizan en cinco dimensiones: a) Implicación escolar, b) Dedicación personal, c) Ocio compartido, d) Asesoramiento y orientación, y e) Asunción del rol de ser padre. En el contexto nacional, la escala fue adaptada por Valencia, siendo su uso pertinente en ámbitos clínicos y educativos.

Valencia (2022) evaluó las propiedades psicométricas de la ECPP-p en padres de familia en la ciudad de Lima. Las evidencias de validez fueron sostenidas mediante el análisis convergente de la correlación entre las dimensiones y el test, con medidas de .84 para implicación escolar, de .83 para dedicación personal, de .78 para ocio compartido, de .695 para asesoramiento y orientación y de .671 para asunción del rol, siendo estadísticamente muy significativas ($p < .001$). Asimismo, el análisis ítem-test evidenció la capacidad de los reactivos para discriminar adecuadamente, con medidas superiores a .20. En el mismo sentido, la confiabilidad de las medidas fue de .87 para la escala, de manera general, para los coeficientes Alpha y Omega.

Se realizó un análisis sobre las medidas psicométricas de los ítems de la ECPP-p, en una muestra piloto de 150 participantes, con el propósito de corroborar la estructura interna del modelo como evidencia de validez. El procedimiento fue ejecutado con la estrategia de Análisis Factorial Confirmatorio, con el método robusto DWLS. Los resultados de este proceso sostuvieron la validación del modelo, en función del reporte de métricas de ajuste apropiadas a la presencia de cinco factores ($\chi^2 = 201$, $gl = 178$, $p = .11$, $GFI = .998$, $CFI = .996$, $TLI = .995$, $NFI = .963$, $NNFI = .995$, $RMSEA = .026$, $SRMR = .073$). Las cargas de los ítems oscilaron entre .33 y .78, correspondiendo a los ítems 22 y 10.

Por otro lado, se obtuvieron medidas de fiabilidad derivadas del modelo analizado, desde las cuales se reportaron coeficientes como el Alpha Ordinal y Omega de McDonald. Las estimaciones de fiabilidad por factor estuvieron por encima de .70 en todos los casos. El detalle de dichas estimaciones es presentado a continuación:

Tabla 4

Fiabilidad para escalas del ECPP-p

Factor	Nº de ítems	Ítems	α Ordinal	ω
Implicación escolar	5	4, 11, 13, 15, 21	0.827	0.816
Dedicación personal	5	5, 9, 10, 12, 20	0.786	0.797
Ocio compartido	4	6, 7, 8, 9	0.771	0.744
Asesoramiento y orientación	4	14, 16, 17, 18	0.809	0.808
Asunción del rol	4	1, 2, 3, 22	0.738	0.752
Total	22	Todos	0.923	0.928

Nota: α : coeficiente Alpha, ω : Omega de McDonald

3.6. Procedimientos

El procedimiento se inició con el contacto personal con el director de la institución educativa, a quien se le informó acerca del trabajo de investigación que se planeaba realizar con los padres de familia. Posteriormente, se envió un formulario a través de Google Drive dirigido a los padres, con el objetivo de brindarles información detallada sobre la investigación y los cuestionarios que debían completar. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo de manera virtual, proporcionándoles a los participantes las indicaciones necesarias para su adecuado desarrollo. Asimismo, se les recomendó responder en un entorno apropiado, libre de factores externos que pudieran interferir o generar molestias durante la realización de los cuestionarios.

Una vez recopilada la información, los datos fueron trasladados a una hoja de cálculo en Excel y, posteriormente, exportados al software estadístico Jamovi, versión 2.3.18. Con el fin de verificar la hipótesis de investigación, se realizó un análisis inferencial. Finalmente, se examinó la distribución de los datos correspondientes a la variable de estudio.

3.7. Análisis de datos

Se utilizó el software estadístico gratuito Jamovi, versión 2.3.18, para llevar a cabo el análisis de los datos. En una primera etapa, se evaluaron las propiedades psicométricas de los instrumentos mediante un análisis factorial confirmatorio, con el objetivo de obtener evidencia de validez basada en la estructura interna; para ello, se aplicó el método DWLS. Posteriormente, se examinó la fiabilidad de las escalas a través del análisis de consistencia interna, empleando el coeficiente Omega de McDonald derivado del análisis confirmatorio, así como el Alpha Ordinal como medida complementaria de la fiabilidad.

En una segunda etapa, se analizó la distribución de los datos mediante pruebas de normalidad, utilizando el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, con un intervalo de confianza

del 95 % y un nivel de significancia de 0.05, a la vez de reportar los niveles o categorías de cada variable en función de frecuencias y porcentajes. Finalmente, se evaluaron las relaciones entre variables y dimensiones mediante el coeficiente de correlación por rangos rho de Spearman, manteniendo el mismo nivel de confianza y significancia.

3.8. Consideraciones éticas

Se empleó el consentimiento informado como recurso fundamental para garantizar la participación voluntaria y consciente de las personas involucradas en la investigación. En todo momento, se respetaron los principios bioéticos aplicables a estudios con seres humanos, tales como la autonomía, la justicia, la beneficencia y la no maleficencia, asegurando así una conducta ética en el tratamiento de los participantes que conformaron la muestra.

Asimismo, se resguardó la confidencialidad y el anonimato de las participantes durante todas las fases del estudio, evitando la recolección de datos personales que pudieran permitir su identificación, lo que garantizó el respeto a su privacidad y dignidad.

Este procedimiento se realizó en conformidad con lo establecido en el Código de Ética del Psicólogo del Perú (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017), particularmente en lo relativo a la actividad investigativa, destacando los artículos 24 y 25, que regulan la responsabilidad ética del psicólogo al desarrollar investigaciones, asegurando el respeto por los derechos y el bienestar de los participantes, así como la obtención del consentimiento informado. De igual modo, se atendieron los lineamientos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), la cual establece normas éticas internacionales para la investigación en seres humanos, haciendo énfasis en la protección de la dignidad, la autonomía, la integridad y el bienestar de los sujetos investigados.

IV RESULTADOS

Sobre el total de participantes, se procedió a realizar análisis descriptivos, en función de tendencias representadas por frecuencias y porcentajes de las categorías de cada variable. En tal sentido, se estimó la cantidad de participantes en función de sus estereotipos de género y el nivel de competencia parental.

Los resultados evidenciaron que el 69.1% de participantes se caracterizaron por presentar una actitud de igualdad, siendo representados por 134 personas, mientras que el 26.8% se situó en la categoría de ambivalencia, con 52. El 4.1% restante, se orientó hacia la desigualdad. Todo esto es mostrado en la Tabla 5.

Tabla 5

Frecuencias de Estereotipos de género

Categoría	Fr	% relativo	% acumulado
Ambivalencia	52	26.80%	26.80%
Desigualdad	8	4.12%	30.93%
Igualdad	134	69.07%	100.00%
Total	194	100.00%	

Nota. Fr: frecuencia, %: porcentaje

De la misma manera, se obtuvieron las tendencias en función de las frecuencias y porcentajes de los niveles de competencia parental de los participantes del estudio. Los resultados de análisis evidenciaron que el 48.5% presentó un nivel medio de competencia parental; mientras que, el 26.8% un nivel alto y el 24.75 % restante un nivel bajo, correspondiendo tales porcentajes a 94, 52 y 48 personas, respectivamente. Esto es presentado en la Tabla 6.

Tabla 6*Niveles de competencia parental de la muestra*

	<i>Fr</i>	% relativo	% acumulado
Bajo	48	24.75%	24.74%
Medio	94	48.45%	73.20%
Alto	52	26.80%	100.00%
Total	194	100.00%	

Nota. Fr: frecuencia, %: porcentaje

Además de ello, se procedió a la realización del análisis inferencial. Este comenzó con la exploración de las tendencias de las puntuaciones de las variables y sus dimensiones con el contraste en la normalidad. El análisis fue ejecutado con el estadístico de Shapiro-Wilk, sobre un intervalo de confianza del 95% y significancia de .05.

Los resultados presentados en la Tabla 7 evidencian que la distribución de puntuaciones se caracterizó por ser normal para la variable estereotipos de género ($p = .954$), pero no normal para la de competencias parentales ni para ninguna de las dimensiones de ambas variables ($p < .05$). En tal sentido, dichos resultados son presentados, acompañados de las medidas de tendencia central de las variables, tomándose en consideración de manera justificada, en adelante, el uso de pruebas no paramétricas para los análisis de correlación, lo cual sugirió el uso del coeficiente *rho* de Spearman.

Tabla 7*Medidas descriptivas de las variables y pruebas de normalidad*

Variable/Dimensión	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>g</i> ₁	<i>g</i> ₂	Shapiro-Wilk	
						W	<i>p</i>
Competencia parental	87.30	89	12.32	-0.48	-0.44	0.96	< .001
Implicación escolar	19.50	20	3.64	-0.57	-0.28	0.95	< .001
Dedicación personal	20.30	21	3.35	-0.77	0.39	0.94	< .001
Ocio compartido	15.50	16	2.40	-0.22	-0.34	0.97	< .001
Asesoramiento y orientación	16.00	16	2.77	-0.35	-0.75	0.93	< .001
Asunción del rol	16.40	16	2.39	-0.47	-0.23	0.95	< .001
Estereotipos de género	94.10	94	13.87	0.00	0.27	1.00	0.95
Orientación sexual	13.00	13	3.68	-0.13	-0.43	0.98	0.02
Simbolismo religioso	15.40	16	2.90	-0.81	0.97	0.95	< .001
Valores y estructura de pareja	17.90	18	3.06	-0.42	-0.03	0.97	0.00
Ámbito de lo privado	14.40	14	3.45	0.35	-0.11	0.98	0.00
Ámbito de lo público	18.50	19	3.05	-0.39	0.09	0.98	0.00
Sexualidad y libertad personal	14.80	15	3.41	0.24	-0.24	0.98	0.03

Nota: *M*: media, *DE*: desviación estándar, *Mdn*: mediana, *g*₁: asimetría, *g*₂: curtosis, *p*: significancia,

W: estadístico de prueba Shapiro-Wilk

De dicho modo, se procedió a responder al objetivo general de la investigación a través del cálculo de la correlación entre los estereotipos de género y la competencia parental en los participantes del estudio a través del estadístico *rho* de Spearman. Los resultados del proceso evidenciaron una correlación baja, directa y estadísticamente significativa entre las dos variables ($\rho = .291$, $p < .001$), lo cual sostuvo la hipótesis de partida, permitiendo su demostración; lo cual implica mencionar que, conforme las competencias parentales son más

elevadas, también existen mejores actitudes hacia la igualdad de género, como puede observarse en la Tabla 8, a continuación.

Tabla 8

Correlación entre variables

	Competencia parental	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Estereotipos de genero	0.291	< .001

Nota: rho: coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia

Respondiendo al primer objetivo específico de la investigación, se determinó la magnitud de la correlación entre las actitudes hacia la orientación sexual con la competencia parental, la cual, en conformidad con la Tabla 9, resultó ser baja, directa y estadísticamente significativa ($rho = .15$, $p = .037$). Esto ratificó la hipótesis de partida según su demostración, permitiendo afirmar que a medida que la competencia parental es más elevada, las actitudes hacia la orientación sexual también lo son, aunque en baja magnitud.

Tabla 9

Correlación entre actitudes hacia la orientación sexual y competencia parental

	Competencia parental	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Actitudes hacia la orientación sexual	0.15	0.037

Nota: rho: coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia

De la misma manera, se resolvió el segundo objetivo específico de la investigación calculando la correlación entre las actitudes hacia el simbolismo religioso y la competencia parental en los participantes. Los resultados evidenciaron una correlación baja, directa y

estadísticamente no significativa ($\rho = .13$, $p = .071$), lo cual impidió conservar la hipótesis de partida, al existir un alto margen de error para su demostración.

Tabla 10

Correlación entre aspectos relacionados con el simbolismo religioso y competencia parental

	Competencia parental	
	ρ	p
Aspectos relacionados con el simbolismo religioso	0.13	0.071

Nota: ρ : coeficiente de correlación de Spearman, p : significancia

Análogamente, fue calculada la correlación entre la dimensión de valores y estructura de pareja con la competencia parental. En este cálculo, se evidenció una correlación baja, directa y estadísticamente significativa ($\rho = .286$, $p < .001$), lo cual permitió demostrar la hipótesis específicamente planteada para el objetivo analítico correspondiente, como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Correlación entre valores y estructura de pareja y competencia parental

	Competencia parental	
	ρ	p
Valores y estructura de pareja	0.286	< .001

Nota: ρ : coeficiente de correlación de Spearman, p : significancia

De la misma forma, se obtuvo resultado del análisis de correlación entre la dimensión de ámbito de lo privado con la competencia parental. El resultado del procedimiento evidenció una correlación moderada y estadísticamente significativa ($\rho = .303$, $p < .001$), lo cual condijo la hipótesis de partida para afirmar que, a medida que incrementan las

puntuaciones en la competencia parental, también lo hacen en la dimensión de ámbito de lo privado de las actitudes hacia la igualdad de género en los participantes del estudio.

Tabla 12

Correlación entre ámbito de lo privado y competencia parental

	Competencia parental	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Ámbito de lo privado	0.303	< .001

Nota: rho: coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia

En el mismo sentido, se calculó la correlación entre la dimensión ámbito de lo público con la competencia parental. El resultado arrojó una correlación moderada, directa y estadísticamente significativa ($rho = .355$, $p < .001$), lo cual llevó a confirmar la hipótesis planteada para este objetivo analítico. Siendo así, se hizo posible demostrar que, a medida que incrementaron las puntuaciones de competencia parental, también lo hicieron las de la dimensión de ámbito de lo público de las actitudes hacia la igualdad de género.

Tabla 13

Correlación entre ámbito de lo público y competencia parental

	Competencia parental	
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Ámbito de lo público	0.355	< .001

Nota: rho: coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia

Finalmente, fue calculada la correlación entre la dimensión de sexualidad y libertad personal de las actitudes hacia la igualdad de género con la competencia parental. El

resultado permitió la demostración de la última hipótesis específica de la investigación, siendo la correlación directa, baja y estadísticamente significativa ($\rho = .216$, $p = .002$), como se muestra en la Tabla 14. En tal sentido, se pudo demostrar que a medida que incrementaron las puntuaciones en la competencia parental, también lo hicieron las de sexualidad y libertad personal de las actitudes hacia la igualdad de género en la muestra del estudio.

Tabla 14

Correlación entre sexualidad y libertad personal con competencia parental

	Competencia parental	
	ρ	p
Sexualidad y libertad personal	0.216	0.002

Nota: ρ : coeficiente de correlación de Spearman, p : significancia

V DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El desarrollo de esta investigación trajo por objetivo principal el determinar la relación entre los estereotipos de género y la competencia parental en padres de escolares de nivel primaria de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima, Perú. Los hallazgos principales destacaron la correlación directa entre los estereotipos de género y la competencia parental, junto a sus dimensiones. Los resultados de la presente investigación, orientada a analizar la relación entre estereotipos de género y competencia parental en padres de familia de estudiantes de primaria en una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima, permiten discutir comparativamente la evidencia obtenida con diversos estudios internacionales que abordan variables afines, tales como competencias parentales, estilos de crianza y actitudes hacia la igualdad de género.

En primer lugar, los hallazgos que evidenciaron una relación directa, aunque baja, entre los estereotipos de género y la competencia parental ($\rho = .291$, $p < .001$) son coherentes con lo reportado por Saldías (2021) en Chile, quien resaltó que las competencias parentales están influenciadas por múltiples factores, incluidos los sociales y vinculares. La investigación chilena permitió evidenciar que, en contextos donde las demandas sociales y económicas se intensifican (como ocurrió durante la pandemia por COVID-19), las competencias parentales tienden a ser afectadas, lo cual refuerza la necesidad de promover enfoques igualitarios y sensibles al género en la crianza, tal como se observó en la muestra del presente estudio, donde predominó una actitud de igualdad (69.1%).

Asimismo, los resultados de correlaciones específicas entre dimensiones de los estereotipos de género y la competencia parental mostraron una consistencia relevante con el estudio de Acosta et al (2020) realizado en Colombia. Estos autores evidenciaron la coexistencia de posturas igualitarias con la persistencia de estereotipos tradicionales de género, fenómeno que también fue observado en este estudio a través de la categoría de

ambivalencia (26.8%) y la aún presente, aunque menor, actitud de desigualdad (4.1%). Esto sugiere que, si bien hay una tendencia hacia la igualdad, persisten aún ciertas actitudes tradicionales en la crianza, particularmente en dimensiones como el simbolismo religioso, donde no se encontró significancia estadística ($p = .071$), lo cual coincide con las dificultades mencionadas por los autores colombianos al superar masculinidades hegemónicas.

Por otro lado, la evidencia empírica de este estudio guarda relación con el trabajo de Reátegui y González (2020), quienes exploraron actitudes hacia la igualdad de género en roles y liderazgo familiar. Sus hallazgos indicaron que, a pesar de una actitud positiva hacia la igualdad en tareas domésticas, persistían resistencias al reparto equitativo del liderazgo familiar, aspecto que puede estar reflejado en los bajos niveles de competencia parental encontrados en un sector importante de la muestra (26.8%) y en las correlaciones bajas en dimensiones como orientación sexual ($\rho = .15$) o sexualidad y libertad personal ($\rho = .216$). Este contraste permite advertir que, aunque se promuevan discursos igualitarios, la práctica parental aún puede estar limitada por creencias tradicionales en temas sensibles.

Aun cuando los estudios realizados por Navarrete y Ossa (2013), no abordasen directamente la variable de estereotipos de género, su análisis de la relación entre estilos de crianza y calidad de vida familiar es pertinente. Su hallazgo de una correlación positiva entre el estilo autoritativo y una mejor calidad de vida familiar puede vincularse con los resultados de esta investigación, en los que se observó que, a mayores niveles de competencia parental, también incrementaban las actitudes igualitarias. Esto sugiere que prácticas parentales que favorecen la comunicación, el respeto y la empatía, valores propios del estilo autoritativo, podrían estar alineadas con una mayor sensibilidad hacia la equidad de género.

Finalmente, el estudio de Arturo et al. (2019), aunque centrado en habilidades sociales, identificó estilos de crianza autoritarios y democráticos entre los padres. Esta

coexistencia también puede ser paralela a la ambivalencia encontrada en esta investigación, evidenciando que los padres pueden adoptar simultáneamente prácticas tradicionales y modernas en sus roles parentales. La presencia de un 24.7% de participantes con alta competencia parental y un 48.5% con nivel medio refuerza la idea de que existe una diversidad de perfiles parentales, donde las actitudes hacia el género pueden tener un papel modulador importante.

Por otro lado, los resultados del presente estudio encuentran, también, importantes puntos de convergencia y contraste al ser comparada con antecedentes nacionales, los cuales abordan dimensiones complementarias como actitudes hacia el machismo, niveles de competencia parental y creencias sobre estilos de crianza.

Siendo así, el hallazgo de una mayoría de participantes con actitudes orientadas a la igualdad de género (69.1%) se encuentra en línea con lo reportado por Arévalo (2019) en Lambayeque, quien evidenció un rechazo general al machismo en los padres de familia. En particular, la dimensión de rol sexual fue la más rechazada (57 %), lo cual sugiere una creciente conciencia social sobre la equidad de género en el ámbito familiar. Sin embargo, el hallazgo de una correlación baja entre los estereotipos de género y la competencia parental ($\rho = .291$) en la presente investigación, así como la existencia de actitudes ambivalentes (26.8 %) y de desigualdad (4.1 %), puede vincularse con los resultados de Arévalo en la dimensión de “dominio masculino”, donde se halló una postura ambivalente. Esto indica que, si bien hay avances en la superación de los estereotipos de género, aún persisten tensiones internas entre el discurso igualitario y la práctica cotidiana de crianza.

En lo que respecta a la competencia parental, los hallazgos del presente estudio — donde el nivel medio fue el más frecuente (48.5 %) y se registraron porcentajes menores de competencia alta (24.7 %) y baja (26.8 %) resultan coherentes con lo encontrado por Ubaldo

(2020). Este autor reportó que la mayoría de las madres se percibía en niveles moderados (32.4 %) y un grupo importante en niveles altos y excelentes, mientras que en los padres las puntuaciones fueron más variadas. Este paralelismo valida la utilización del mismo instrumento (ECP-p) en ambos estudios y sugiere que las competencias parentales en contextos urbanos como El Agustino y San Juan de Lurigancho presentan características similares, probablemente condicionadas por factores estructurales como el acceso a información sobre crianza, roles tradicionales y el nivel educativo.

Asimismo, los resultados de esta investigación encuentran un respaldo importante en el estudio de García y Huamán (2020), quienes observaron que, si bien los padres y madres ya contaban con percepciones favorables sobre su competencia parental, estas mejoraron tras un programa de intervención. Esto refuerza una de las implicancias prácticas del presente estudio: la necesidad de fomentar programas psicoeducativos que no solo refuercen habilidades parentales, sino que aborden también las actitudes hacia el género, especialmente en dimensiones donde las correlaciones fueron significativas pero bajas (como orientación sexual y libertad personal). Tal intervención permitiría fortalecer no solo las prácticas parentales, sino también transformar gradualmente las creencias tradicionales que aún persisten.

Por último, el estudio de Gutiérrez (2021) complementa los hallazgos al ofrecer una visión detallada de las prácticas parentales que componen la crianza, destacando elementos como la comunicación (18 %), la disciplina (15 %) y la promoción de la autonomía (13 %). Estos aspectos podrían considerarse análogos a las dimensiones evaluadas en la competencia parental del presente estudio, y su asociación con las actitudes de igualdad de género permite inferir que una mayor competencia parental puede estar relacionada con prácticas más democráticas e igualitarias. Esto es respaldado por las correlaciones significativas obtenidas en dimensiones como “ámbito de lo privado” ($\rho = .303$) y “ámbito de lo público” ($\rho =$

.355), las cuales reflejan una visión más compartida de las responsabilidades familiares entre hombres y mujeres

Los hallazgos del estudio revelan cómo los estereotipos de género inciden en la percepción y ejercicio de la competencia parental, confirmando el peso que tienen estas construcciones sociales en la dinámica familiar. De acuerdo con Bonder (1993), los estereotipos de género son construcciones que se naturalizan a lo largo del tiempo y asignan roles y funciones diferenciadas a hombres y mujeres. Esta naturalización se refleja en la forma en que madres y padres asumen su rol parental, reproduciendo patrones tradicionales que refuerzan una división de funciones basada en el sexo. Los resultados evidencian que, incluso en contextos donde se promueve la equidad, persisten creencias sobre la mayor idoneidad de la mujer para el cuidado afectivo y del hombre para la provisión económica, lo cual coincide con la dicotomía agente/expresiva descrita por Eagly (1987) y Barbera (2006).

Desde la teoría del rol social, estas diferencias se explican por la internalización de expectativas culturales que moldean las conductas parentales. De este modo, los estereotipos de rol de género no solo afectan la percepción del desempeño parental, sino que limitan las posibilidades de los padres y madres de ejercer prácticas de crianza más equitativas. Tal como señala Gold (1994), las aparentes diferencias entre hombres y mujeres son, en gran medida, magnificadas por estas creencias internalizadas más que por factores biológicos, lo que plantea la necesidad de revisar críticamente las normas que sustentan la parentalidad diferenciada.

Además, la influencia de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) resulta clave para entender cómo estas prácticas se transmiten generacionalmente. La imitación de modelos parentales tradicionales por parte de los hijos refuerza la repetición de estereotipos, especialmente cuando las figuras parentales son percibidas como dominantes o influyentes

(Doyle, 1985). Esto se complementa con la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986), que explica cómo los individuos internalizan estas creencias como parte de su autoconcepto, influyendo en la manera en que hombres y mujeres se ven a sí mismos como padres y madres.

Desde una perspectiva constructivista, los resultados también pueden interpretarse como evidencia de que la parentalidad es una construcción social influenciada por discursos de género dominantes. La teoría constructivista de la familia sugiere que las prácticas parentales no son universales ni inmutables, sino que se reconfiguran según los contextos sociales e históricos. Así, los estereotipos de género operan como marcos interpretativos que orientan la conducta parental dentro de un sistema normativo más amplio, dificultando con ello la adopción de modelos parentales alternativos y más igualitarios. (Bonilla, 2004).

Finalmente, las teorías de la interacción sociocognitiva y del esquema de género (Martin y Halverson, 1983; Bem, 1981) permiten comprender cómo los individuos organizan cognitivamente sus roles parentales en función de los estereotipos aprendidos desde la infancia. Este proceso no solo influye en las expectativas sobre el comportamiento del otro (pareja, hijos/as), sino también en la propia autoevaluación del desempeño como padre o madre, lo que impacta directamente en la percepción de la competencia parental.

Desde la perspectiva de la *Teoría del Aprendizaje Social* (Bandura, 1977, citado en Lot, 1994), esto puede interpretarse como evidencia de que los comportamientos y actitudes asociados a la crianza están condicionados por procesos de observación, imitación y refuerzo de modelos culturales internalizados. Las figuras parentales —como agentes socializadores primarios— no solo transmiten estereotipos de género a sus hijos, sino que también modelan su propio comportamiento parental conforme a dichos estereotipos, reforzados socialmente por medios como los cuentos infantiles y la televisión (Turín, 1995 y Williams, 1986).

En este sentido, los padres que exhiben estereotipos tradicionales de género tienden a reproducir patrones de crianza diferenciados según el sexo del hijo, limitando así el desarrollo de ciertas competencias parentales, especialmente aquellas vinculadas con la sensibilidad emocional, la promoción de la autonomía o la comunicación afectiva. Estas prácticas restringen la flexibilidad en el rol parental y pueden obstaculizar el desarrollo integral del menor, como lo sugiere Barudy (2011) al hablar de la importancia de competencias vinculares y reflexivas.

Asimismo, desde la *Teoría de la Identidad Social* y la *Teoría de la Autoclasificación* (Tajfel y Turner, 1986), es posible entender que la internalización de una identidad de género estereotipada influye directamente en la forma en que los padres se perciben a sí mismos en su rol. Aquellos que se autoidentifican fuertemente con los atributos tradicionales de su grupo de género —por ejemplo, el padre como autoridad y proveedor, o la madre como cuidadora y afectiva— tenderán a reproducir estas normas en la crianza, condicionando sus competencias parentales a estas categorías sociales.

Desde las *teorías sobre la familia*, el *modelo interaccionista* (Gracia y Musitu, 2000) resalta que los patrones de interacción dentro del hogar reflejan estas construcciones sociales internalizadas. En contextos donde los estereotipos de género son más marcados, las dinámicas familiares tienden a rigidizarse, dificultando la adaptación a nuevas formas de crianza más equitativas y colaborativas. Por su parte, la *teoría sistémica familiar* (Smith, 1995) sugiere que el mantenimiento del equilibrio familiar puede llevar a la perpetuación de roles tradicionales si estos son percibidos como garantes de estabilidad, incluso cuando limitan el desarrollo de competencias parentales amplias y flexibles.

Desde la *teoría constructivista de la familia*, los discursos sociales que configuran lo que “debe ser” un buen padre o madre se convierten en guías implícitas que moldean el

ejercicio de la parentalidad. Cuando dichos discursos están cargados de estereotipos de género, condicionan la forma en que se conciben y practican las competencias parentales, muchas veces reforzando roles que limitan la agencia y el desarrollo personal de ambos progenitores.

Finalmente, al analizar los resultados a la luz del *modelo de competencias parentales de Barudy* (2010), se observa que los estereotipos de género afectan principalmente las competencias reflexivas y formativas. Los padres que muestran menor apertura al cuestionamiento de sus roles o que tienen una visión rígida del género tienden a ejercer una crianza menos responsiva y menos adaptativa, afectando el desarrollo emocional y social de sus hijos.

Siendo así, los datos coinciden con la afirmación de que la presencia de estereotipos de género está negativamente asociada con un adecuado desarrollo de competencias parentales, especialmente en contextos donde se privilegia una visión tradicional y jerárquica de los roles familiares. El abordaje de estos estereotipos desde la intervención educativa y comunitaria podría ser una vía efectiva para fortalecer la parentalidad positiva y equitativa.

Los hallazgos de esta investigación aportan importantes implicancias prácticas para el ámbito educativo, familiar y comunitario. En primer lugar, la evidencia de que los estereotipos de género influyen negativamente en el desarrollo de las competencias parentales sugiere la necesidad urgente de implementar programas de sensibilización sobre igualdad de género dirigidos a padres y madres de familia. Intervenciones centradas en la deconstrucción de roles tradicionales pueden promover estilos de crianza más equitativos, empáticos y responsivos, contribuyendo al bienestar de los niños y niñas.

Asimismo, desde el enfoque preventivo, los resultados pueden ser de utilidad para diseñar estrategias de fortalecimiento de las competencias parentales desde una perspectiva

de género, en el marco de políticas públicas orientadas a la familia. Estas estrategias podrían ser implementadas a través de escuelas para padres, capacitaciones comunitarias y talleres en instituciones educativas, donde se articulen contenidos sobre crianza positiva y reflexión crítica de los estereotipos culturales.

A nivel metodológico, el estudio también ofrece aportes relevantes. Se utilizó un enfoque psicométrico riguroso para validar los instrumentos aplicados, tanto la Escala de Competencias Parentales Percibidas para padres (ECP-p) como el Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG). En ambos casos, se ejecutó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con estimación robusta mediante el método DWLS, técnica recomendada para datos categóricos y ordinales. Los resultados mostraron índices de ajuste excelentes (e.g., CFI > .95, RMSEA < .05), lo que respalda la validez de la estructura factorial de los instrumentos en contextos similares.

Además, se alcanzaron adecuados niveles de fiabilidad para ambas escalas, con coeficientes Alpha Ordinal y Omega de McDonald superiores a .70 en todos los factores analizados. Esto garantiza una consistencia interna aceptable y fortalece la robustez de los resultados obtenidos. La amplitud de las cargas factoriales (.33 a .78 para la ECP-p y .367 a .775 para el CAIG) también refleja una adecuada representatividad de los ítems con respecto a sus constructos.

A pesar de la solidez psicométrica alcanzada y la relevancia de los hallazgos, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el diseño utilizado fue de tipo correlacional y transversal, lo cual impide establecer relaciones de causalidad entre los estereotipos de género y las competencias parentales. Futuras investigaciones podrían emplear diseños longitudinales o cuasi-experimentales para evaluar cambios en estas variables a lo largo del tiempo o a partir de intervenciones.

No obstante, si bien la muestra fue representativa de una institución educativa en San Juan de Lurigancho, sus resultados no pueden generalizarse a otros contextos socioeconómicos o culturales sin precaución. La homogeneidad del contexto limita la extrapolación de los hallazgos.

Por otro lado, aunque los coeficientes de ajuste fueron adecuados, algunos ítems presentaron cargas factoriales cercanas al umbral mínimo aceptable (e.g., ítems con .33 y .367), lo que podría indicar necesidad de revisión o reformulación de dichos ítems en futuras versiones de los instrumentos.

Finalmente, el estudio se basa en autoinformes, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social en las respuestas, especialmente tratándose de temas sensibles como la igualdad de género y la parentalidad. El uso de técnicas mixtas o triangulación con observaciones y entrevistas podría enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

VI CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos del estudio, se llega a las siguientes conclusiones.

- ❖ Existe relación directa y significativa entre los estereotipos de género con las competencias parentales en padres de la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho.
- ❖ La mayoría de participantes (69.1%) presentó actitudes de igualdad, respecto a los estereotipos de género; mientras que el 26.8% se orientó hacia la ambivalencia y el 4.1% hacia la desigualdad.
- ❖ La mayoría de participantes presentó un nivel de competencia parental medio (48.45%); mientras que un 26.8%, un nivel alto y el 24.75 % un nivel bajo.
- ❖ Existe relación directa y significativa entre el factor aspectos relacionados con la orientación sexual, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- ❖ No existe relación significativa entre el factor aspectos relacionados con el simbolismo religioso, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- ❖ Existen relación directa y significativa entre el factor valores y estructura de pareja, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.
- ❖ Existe relación directa y significativa entre el factor ámbito de lo privado, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.

- ❖ Existe relación directa y significativa entre el factor ámbito de lo público, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública
- ❖ Existe relación directa y significativa entre el factor sexualidad y libertad personal, de los estereotipos de género, con la competencia parental en padres de la institución educativa pública.

VII RECOMENDACIONES

Se establecen las siguientes recomendaciones:

- ❖ Implementar programas de formación en igualdad de género dirigidos a padres en contextos educativos y comunitarios, con el fin de promover prácticas de crianza más equitativas y sensibles.
- ❖ Fortalecer las competencias parentales desde un enfoque sistémico y constructivista, considerando la influencia de los estereotipos de género en los estilos de crianza y en las relaciones familiares.
- ❖ Revisar y optimizar los ítems con cargas factoriales bajas en ambos instrumentos (ECPP-p y CAIG), para mejorar la precisión y validez de futuras aplicaciones psicométricas.
- ❖ Ampliar el alcance del estudio hacia muestras más diversas y con diseños longitudinales, que permitan evaluar cambios en actitudes y competencias parentales a lo largo del tiempo y en distintos contextos socioculturales.

VIII REFERENCIAS

- Acosta, L, Andrews, A, Canchila, M. y Ramos, A. (2020). Testing traditional machismo and the gender role strain theory with Mexican migrant farmworkers. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 42(2), 215-234. <https://doi.org/10.1177/0739986320915649>
- Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) (2018). *Asamblea realizada en las Naciones Unidas*. <https://www.ohchr.org/es/about-us/high-commissioner>
- Arendt, H. (1996). *Love and Saint Augustine*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/L/bo3619601.html>
- Arévalo, G. (2019). *Actitudes hacia el machismo por dimensiones, en padres de estudiantes del nivel primario en una institución educativa nacional de Lambayeque, agosto a diciembre de 2018* [Tesis de Licenciatura. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio Institucional de la USAT. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/1907>
- Aroca, C. y Leonhardt, C. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 24(2), 149-176. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3024081>
- Arturo, L., Arévalo, G., Mondragón, K. y Prieto, J. (2019). *Relación entre prácticas de crianza y habilidades sociales en niños de 8 a 12 años del Colegio Carmelitano del Oriente en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander* [Reporte de investigación. Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional de la USB. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/d505c3ae-56e6-4f94-8983-be01688b05d5/content>

- Barberá, E. (1991). Análisis de los estereotipos de género. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 145–165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10060517>
- Barberá, E. (1998). Estereotipos de género. Construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández (Coord.), *Género y sociedad* (pp. 177–206). Pirámide. <https://www.copclm.com/wp-content/uploads/2021/04/Psicologia-y-genero.pdf>
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva–social: Estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.), *Psicología y género* (pp. 55–70). Pearson Educación. <https://www.copclm.com/wp-content/uploads/2021/04/Psicologia-y-genero.pdf>
- Barbera, E. (2005). Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (50), 37–53. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17405003.pdf>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). Prejuicio: causas, efectos y formas de contrarrestarlo. *Psicología social*, 215–261. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/psi-social.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2909751>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41(1, Part 2). <https://salun-atmentalwellnesshub.com/wp-content/uploads/2024/10/baumrind1971-current-patterns-of-parental-authority.pdf>
- Bayot, A., Hernández, J. y De Julián, L. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. Versión para

- padres/madres (ECCP-p). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17145>
- Bayrami, M. (2009). The effects of instruction of parenting skill to mothers of boys with externalizing symptoms on mental health and parenting styles. *The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health*.
https://www.researchgate.net/publication/266449204_The_Relationship_between_Parents'_Child_Rearing_Styles_and_Their_Children's_Quality_of_Life_and_Mental_Health
- Bazán-Ramírez, A., Márquez-Ibarra, L. y Félix-López, E. (2022). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 33-49. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Revista de Psicología*, 88, 354–364. https://ahcaf.com/wp-content/uploads/2015/07/gender_schema_theory.pdf
- Bem, S. (1981). The BSRI and gender schema theory: A reply to Spence and Helmreich. *Psychological Review*, 88(4), 369–371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.369>
- Bettencourt, B. y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 119(3), 422.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.119.3.422>
- Biernat, M., Manis, M. y Nelson, T. (1991). Stereotypes and standards of judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 485.
<https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/BiernatManisNelson1991.pdf>

- Bonder, G. (1998). *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG)*. https://mujeres.uocra.org/wp-content/uploads/2021/10/Genero_y_subjetividad.pdf
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. En J. Fernández (Coord.), *Género y sociedad* (p. 149). Pirámide.
<https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09d72299952764112ae68>
- Bonilla, A. (2004). El enfoque diferencial sistema sexo/género. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.), *Psicología y género*. Pearson Educación. <https://www.copclm.com/wp-content/uploads/2021/04/Psicologia-y-genero.pdf>
- Camussi, E. y Lecardi, C. (2005). Stereotypes de working women: The power of expectations. *Social Science Information*, 44(1), 113–140.
<https://boa.unimib.it/handle/10281/13602?mode=full>
- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Revista de Psicología*, 7(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf>
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 83-95.
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf>
- Cartier, M., Ballonga, J. y Gimeno, J. (2008). Estudi comparatiu sobre competències parentals de famílies amb dinàmiques violentes vs. famílies amb dinàmiques no violentes ateses al SATAF. *Calidoscopio de Educación Social*,
<https://calidoscopideducaciosocial.blogspot.com/2014/08/estudi-comparatiu-sobre-competencies.html>

- Cavero, J. (2019). *Adaptación y validación del cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG) en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura. Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional de la URP.
<https://repositorio.urp.edu.pe/entities/publication/7bd0c60d-a3c6-4075-912a-598e6cdfdbcf>
- Cerezo, T. y Casanova, P. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51–56. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734004.pdf>
- Clark, L., Kochanska, G. y Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of personality and social psychology*, 79(2), 274. <https://psycnet.apa.org/buy/2000-08654-010>
- Clark, L., Kochanska, G. y Reddy, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 274–285.
https://www.academia.edu/13051019/Fathers_personality_and_its_interaction_with_children_s_personality_as_predictors_of_perceived_parenting_behavior_six_years_later
- Consejo de Europa (2006). Recomendación (2006) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. *Centro Documental Virtual sobre Prevención del Maltrato Infantil y Adolescente*.
<https://bienestaryproteccioninfantil.es/download/863/legislacion-sobre-parentalidad/48564/recomendacion-19-del-comite-de-ministros-del-consejo-de-europa-a-los-estados-miembros-sobre-politicas-de-apoyo-al-ejercicio-positivo-de-la-parentalidad-rec200619.pdf>

Cusack, S. (2013). Gender stereotyping as a human rights violation. *United Nations Human Rights, Office of the High Commissioner*.

<http://esem.org.mk/pdf/Najznachajni%20vesti/2014/3/Cusack.pdf>

Delgado-Álvarez, M., Sánchez, G. y Fernández-Dávila, P. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11(3). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1113>

Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.

<https://doi.org/10.1177/002248718503600307>

Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203781906/sex-differences-social-behavior-alice-eagly>

Foltz, R. (1999). *Religions of the silk road*. St. Martin's Griffin.

<https://link.springer.com/book/10.1057/9780230109100>

García, K. y Huamán, M. (2020). *Efecto de un Programa de Intervención en Competencias Parentales en padres y madres de una institución educativa preescolar de Lima*.

[Tesis de Licenciatura. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional de la UPC.

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/entities/publication/ea6c13ed-a54e-56c2-b8cf-7b7b6b9c9c50>

García-Linares, M., De la Torre, M., De la Villa, M., Cerezo, M. y Casanova, P. (2014).

Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés

cotidiano en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 307-325.

<https://www.redalyc.org/pdf/175/17531400004.pdf>

Gold, J. (1994). Locating the message: place promotion as image communication. In J.R.

Gold and S.V. Ward (Eds). *Place promotion: The use of publicity and marketing to sell towns and regions* (pp, 19-37). Wiley.

https://www.academia.edu/2639792/Gold_J_R_and_Ward_S_V_1994_Introduction_in_J_R_Gold_and_S_V_Ward_eds_Place_Promotion_the_use_of_publicity_and_public_relations_to_sell_towns_and_regions_Chichester_John_Wiley_1_17

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Editorial Paidós Ibérica.

<https://es.scribd.com/document/519264998/Garcia-y-Musitu>

Gubrium, J. y Holstein, J. (1990). *What is family?* Mayfield Pub. Co.

<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000794976600192>

Gutiérrez, C. (2021). *Estilos de crianza y actitudes hacia la igualdad de género de un colegio de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional de la UNFV.

<https://repositorio.unfv.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3f7ac62d-9e67-46ab-a1b3-bc28879c7b35/content>

Hernández, R. Fernández, P. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación (4ta Edición)*. McGraw Hill.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Hondt, W. y Vandewiele, M. (1986). Les écoliers nigériens de sept a douze ans et le test de l'arbre. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 6(1), 41-80.

https://www.persee.fr/doc/casec_0761-9871_1986_num_6_1_1539

- Judd, C., Ryan, C. y Park, B. (1991). Accuracy in the judgment of in-group and out-group variability. *Journal of personality and social psychology*, 61(3), 366.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.3.366>
- Kohlberg, L. (1966). Cognitive stages and preschool education. *Human Development*, 9(1/2), 5-17. <https://www.jstor.org/stable/26761699>
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. Hetherington y P. Maussen (Eds.), *Handbook of child psychology. Volumen 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1–101). Wiley.
<https://es.scribd.com/document/657418328/Socialization-in-the-context-of-the-family-parent-child-interaction-3>
- Martin, C. y Halverson, C. F. (1983). Gender constancy: A methodological and theoretical analysis. *Sex Roles*, 9, 775-790. <https://doi.org/10.1007/BF00290030>
- Martín, J., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 886-896.
<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a03.pdf>
- McNeill, T. (2007). Fathers of children with a chronic health condition: Beyond gender stereotypes. *Men and Masculinities*, 9(4), 409-424.
<https://doi.org/10.1177/1097184X05284220>
- Morris, C. y Maisto, A. (2005). Psicología: una introducción (9 Ed). Person.Educación.
<https://psicologiaen.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/morris-introduccion-a-la-psicologia.pdf>

- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia* 5(2), 147-184.
<https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/505>.
- Murillo-Casas, Á., Priegue-Caamaño, D. y Cambeiro-Lourido, M. (2015). Una aproximación a los estilos educativos parentales como prácticas socializadoras. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 83-87.
<https://core.ac.uk/download/pdf/352910952.pdf>
- Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias psicológicas*, 7(1), 47-56.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Navarro, F. (2007). La construcción social de la parentalidad y los procesos de vinculación y desvinculación padre-hijo. El papel del mediador familiar. *Ciencias psicológicas*, 1(2), 119-132. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545424002.pdf>
- Pettigrew, T. (2008). Intergroup prejudice: Its causes and cures. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 115-124.
https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/download/18/pdf_11
- Piaget, J. y Faigel, M. (1966). Biology and cognition. *Diógenes*, 14(54), 1-22.
<https://doi.org/10.1177/039219216601405401>
- Ragúz, M. (1991). *Masculinity and femininity: An empirical definition*. Numegen.
https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/113931/mmubn000001_118501119.pdf
- Repetti, R. (1984). Determinants of children's sex stereotyping: Parental sex-role traits and television viewing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(3), 457-468.
<https://doi.org/10.1177/0146167284103014>

- Rodrigo, M., Martín, J., Cabrera, E. y Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a03.pdf>
- Saldías, M. (2021). *Competencias Parentales de las madres, padres y cuidadores de niños/as entre 8 y 12 años durante la Pandemia por COVID-19 en Chile* [Tesis de Maestría. Universidad de Chile]. Repositorio Institucional de la UC.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185005/Competencias-parentales-de-las-madres-padres-y-cuidadores-de-ni%C3%B1os-as-entre-8-y-12-a%C3%B1os.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanchez, Z y Mesa, C. (2006). Construcción de escala de actitudes de tolerancia y cooperación para un contexto multicultural. Revista: *Enseñanza y Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*-Vol. 14 (1996), 81-97.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4015>
- Slaby, R. y Frey, K. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child development*, 849-856. <https://www.jstor.org/stable/1128389>
- Smith, H. (1995). *Monotone dynamical systems: an introduction to the theory of competitive and cooperative systems*. American Mathematical Society.
<https://www.ams.org/books/surv/041/surv041-endmatter.pdf>
- Snyder, E. (1991). Sociology of sport and humor. *International Review for the Sociology of Sport*, 26(2), 119-131. <https://doi.org/10.1177/101269029102600204>
- Sola, A., Martínez, I. y Meliá, J. (2009). Cuestionario de actitudes hacia la igualdad de géneros (CAIG): Elaboración y estudio psicométrico. *Anuario de Psicología*, 34(1), 101-123. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8758>

- Stangor, C. y Ford, T. (1992). Accuracy and expectancy-confirming processing orientations and the development of stereotypes and prejudice. *European review of social psychology*, 3(1), 57-89. <https://doi.org/10.1080/14792779243000023>
- Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist*, 52(6), 613. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Tajfel, H., Turner, J., Austin, W. y Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56(65), 9780203505984-16. https://www.researchgate.net/publication/348648205_Tajfel_and_Turner_Intergroup_Conflict_Theories_1997
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Editorial Horas y Horas. <https://www.sidalc.net/search/Record/KOHA-OAI-TEST:700449/Description>
- Turner, J., Brown, R. y Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2), 187-204. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2420090207>
- Ubaldo, M. (2020). *Competencias paternas en padres de educandos de 3 instituciones de educación inicial de la UGEL 05 distrito el Agustino* [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional de la UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/4187>
- Urzúa, A., Godoy, J. y Ocaño, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista chilena de pediatría*, 82(4), 300-310. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062011000400004&script=sci_arttext

Valencia, Y. (2021). *Validación y estructura factorial de la escala de competencia parental: Versión para padres (ECP-P)*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Cybertesis UNMSM.

<https://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/297>

Velandia, A. y Rodríguez, R. (2011). Estereotipos femeninos y preferencia de consumo. *Universitas Psychologica*, 10(1), 47-59.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a05.pdf>

Vera-Vásquez, C., Zaragoza-Tafur, A. y Musayón-Oblitas, F. (2014). Validación de la «escala de competencia parental percibida versión padres (ECP-P)» para el cuidado de los hijos. *Revista enfermería herediana*, 7(1), 17-17.

<https://doi.org/10.20453/renh.v7i1.2120>

Vergara, A, Sepúlveda -Galeas, M. y Chávez- Ibarra, P. (2018). Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: Discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile. *Psicoperspectivas*, 17(2), 67-77. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1173>

Voyer, D., Voyer, S. y Bryden, M. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: a meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological bulletin*, 117(2), 250.

https://www.researchgate.net/publication/15473878_Magnitude_of_Sex_Differences_in_Spatial_Abilities_A_Meta-Analysis_and_Consideration_of_Critical_Variables

White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. <https://es.scribd.com/document/425885185/Research-parenting-capacity-pdf>

Williams, J. y Best, D. (1990). *Sex and psyche: Gender and self-viewed cross-culturally*.

Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1990-97708-000>

Williams, T. (1986). *The impact of television: A natural experiment in three*

communities. Academic Press. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271849532032>

IX ANEXOS

Anexo A. Matriz de consistencia

Título: “ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y COMPETENCIA PARENTAL EN PADRES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE LURIGANCHO”			
Problema	Objetivos	Hipótesis	Método
¿Existirá relación entre los estereotipos de género con las competencias parentales en padres de la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho?	<i>General</i>	<i>General</i>	<i>Tipo y diseño</i>
	Determinar la relación entre los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la Institución Educativa Pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho	Existirá relación entre los estereotipos de género con las competencias parentales en padres de la institución educativa pública Moisés Colonia Trinidad del distrito de San Juan de Lurigancho	Investigación tipo básica, diseño no experimental, transversal alcance correlacional.
	<i>Específicos</i>	<i>Específicas</i>	<i>Participantes</i>
	1. Identificar los estereotipos de género de los padres de la institución educativa pública. 2. Medir el nivel de competencia parental de los padres de la institución educativa pública, 3. Establecer la relación del factor aspectos relacionados con la orientación sexual con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública. 4. Establecer la relación del factor aspectos relacionados con el simbolismo religioso con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública. 5. Establecer la relación del factor valores y estructura	H1: Existirá relación entre el factor aspectos relacionados con la orientación sexual de los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la institución educativa pública. H2: Existirá relación entre el factor aspectos relacionados con el simbolismo religioso de los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la institución educativa pública. H3: Existirá relación entre el factor valores y estructura de pareja de los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la institución educativa pública. H4: Existirá relación entre el factor ámbito de lo privado de los estereotipos de género con la competencia parental en padres	194 padres de familia de nivel primaria de una I.E. de San Juan de Lurigancho. <i>Instrumentos</i> ● Cuestionario de Actitudes hacia la Igualdad de Género (CAIG). ● Escala de Competencias Parentales (ECP-p).

	de pareja con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública. 6. Establecer la relación del factor ámbito de lo privado con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública. 7. Establecer la relación del factor ámbito de lo público con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública. 8. Establecer la relación del factor sexualidad y libertad personal con la competencia parental en los padres de una institución educativa pública.	de la institución educativa pública. H5: Existirá relación entre el factor ámbito de lo público de los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la institución educativa pública. H6: Existirá relación entre el factor sexualidad y libertad personal de los estereotipos de género con la competencia parental en padres de la institución educativa pública	
--	---	--	--

Anexo B.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Reciba un cordial saludo, soy el bachiller en psicología Miguel Ángel Echevarría Osorio, me encuentro realizando un trabajo de investigación sobre los temas estereotipos de género y competencias parentales. El objetivo de dicha investigación es conocer su opinión o puntos de vista sobre estos temas. La participación será de manera voluntaria y anónima, y los datos obtenidos solo podrán ser conocidos por el investigador. Agradezco su gentil participación.

Declaro que he sido informado sobre las características del trabajo de investigación, y, por tal motivo, acepto participar de manera voluntaria en dicha investigación. Además, tengo la libertad de poder retirarme o dejar de participar en el momento que lo desee, sin obtener con ello ningún perjuicio personal o material.

A continuación, le solicitamos algunos datos o características personales que serán importantes para el trabajo de investigación.

Marque con una (x) o escriba la respuesta según la pregunta realizada.

Datos sociodemográficos

1. Sexo: H () M ()
2. Edad: _____
3. Estado civil: casado/a () soltero/a () conviviente ()
4. Grado de instrucción: primario () secundario () técnico ()
superior ()
5. Número de hijos: _____
6. Nivel socioeconómico: alto () medio alto () medio ()
medio bajo () bajo ()
7. Nivel de estudios de sus hijos, puede marcar más de una opción

Inicial () primaria () secundaria ()

Anexo C. Instrumentos de investigación

Cuestionario actitudes hacia la igualdad de género (CAIG).

Le pedimos que lea atentamente las preguntas, y marque con una (X) la alternativa que mejor represente su opinión o punto de vista sobre el tema. El cuestionario tiene 5 alternativas de respuesta, los cuales son: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

ITEMS O PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Las mujeres lesbianas deberían ser aceptadas con total normalidad.					
2. Una mujer que sale sola de noche, generalmente tendrá más riesgo de que le pase algo, a comparación de los hombres.					
3. La idea de que cristo hubiera podido ser una mujer debería ser totalmente aceptable					
4. Las mujeres, por propia naturaleza, estarán más pendientes de temas personales y del hogar, que por asuntos políticos, morales o de justicia en la sociedad					
5. No se debería permitir que las parejas homosexuales adopten niños, dado que sería perjudicial para su crianza.					
6. Generalmente es natural que sean las mujeres las que se ocupen prioritariamente del hogar y los hijos, porque los niños necesitan de la madre los primeros años de vida.					
7. Los hombres, a comparación de las mujeres, están menos calificados para el cuidado de los niños, los enfermos y los ancianos.					
8. Es normal que, ante una operación quirúrgica grave, se prefiera un cirujano varón.					
9. El papel del hombre en la iglesia es diferente al de la mujer, dado que obedece a razones religiosas y debería mantenerse así.					
10. Las mujeres jamás podrán valorar a los hombres cariñosos, sumisos y hogareños.					
11. Como jueces, los hombres siempre					

serán más imparciales que las mujeres.					
12. Por lo general, si una mujer no está casada ni vive en pareja suele ser porque no ha encontrado a nadie que se enamore de ella.					
13. las mujeres siempre se sentirán más atraídas por los hombres fuertes y viriles.					
14. El modelo femenino que propone la iglesia, con sus valores de castidad, obediencia, maternidad y sacrificio es esencialmente correcto y debe mantenerse así.					
15. Es deseable que en un matrimonio el hombre sea varios años mayor que la mujer.					
16. Si en una empresa se ven obligados a despedir a algunos trabajadores, es preferible que las afectadas sean las mujeres, ellas no mantienen una familia.					
17. Debería permitirse a los chicos y chicas elegir libremente su orientación sexual: heterosexualidad, bisexualidad u homosexualidad.					
18. Es natural que los padres tiendan a conceder más libertad a los hijos varones, ya que las chicas siempre correrán peligros mayores.					
19. Las mujeres pierden su atractivo sexual más rápido que los hombres, por eso siempre deben casarse con un hombre mayor para evitar problemas de pareja a futuro.					
20. En familias de médicos, abogados, empresarios, es preferible que el hijo varón estudie una carrera profesional, puesto que tendrá mayor éxito que las mujeres.					
21. Es más adecuado que el varón tome la iniciativa en las relaciones amorosas y/o sexuales.					
22. Por problemas para conseguir empleo, sería preferible no insistir en la incorporación de las mujeres al mundo laboral, para evitar que en algunas familias entre dos sueldos y en otras familias, ninguno.					
23. Por su propia naturaleza, el varón necesita masturbarse más que la mujer.					
24. Debería considerarse normal que una persona homosexual sea presidente de un país.					

25. El matrimonio supone una pérdida de independencia mayor para las mujeres que para los hombres, ya que de ellas depende el nacimiento y crianza de los hijos.					
26. En general, los varones suelen tener impulsos sexuales más fuertes que las mujeres.					
27. Las mujeres deberían poder aspirar al cargo de sacerdote y ocupar puestos en la jerarquía eclesiástica.					
28. Las mujeres siempre dedicarán más energía al bienestar de sus hijos y familia, que a su trabajo.					
29. A pesar del respeto que merecen, no se debería permitir el matrimonio entre homosexuales.					
30. El concepto de dios podría considerarse tanto masculino como femenino.					

Formulario sobre competencias parentales (ECP-P)

INSTRUCCIONES

Lea atentamente las preguntas, y marque con una (X) en el casillero que exprese mejor su opinión o punto de vista. Las alternativas de respuesta son 4, los cuales son: si le pasa siempre (S), si le pasa casi siempre (CS), si le ocurre a veces (AV), y si no le ocurre nunca (N).

N.	ITEMS O PREGUNTAS	S	CS	AV	N
1	Felicito a mis hijos/as cada vez que hacen algo bien				
2	Promuevo en casa las reglas, normas y expectativas de conducta que mis hijos reciben de la escuela.				
3	En casa apoyo para que cada uno exprese sus opiniones.				
4	Consulto con el/la maestra/o los avances de mis hijos/as en el colegio.				
5	Acompaño en los deberes y tareas que les envían del colegio a mis hijos.				
6	Acudo a lugares donde hay más niños para hacer que mis hijos se relacionen más.				
7	Veó con mis hijos/as, ciertos programas de tv y los comento con ellos después.				
8	Me preocupo por acompañar a mis hijos en diferentes actividades programadas.				
9	Colaboro en las tareas del hogar y así transmitir la importancia de la colaboración y responsabilidad.				
10	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en cuanto a hábitos de higiene.				
11	Mantengo contacto con la escuela referente a las actividades, talleres, charlas o disposiciones que involucren mi participación.				
12	Mantengo organizado una especie de archivo de mis hijos/as donde se incluyan: datos médicos, escolares, fotos, documentación legal, etc.				
13	Tengo mentalidad positiva y abierta para conversar con docentes y directivos del colegio.				
14	Procuro estar atento(a) a los intereses, talentos y habilidades de mis hijos/as y los apoyo en ellos.				
15	Si es necesario, establezco juntamente con el maestro/a, las metas y expectativas de mi hijo.				
16	Tenemos horarios fijos en la que mis hijos tienen que estar acostados o levantados.				
17	Dedico un tiempo al día para hablar con mis hijos/as				
18	Ayudo a mis hijos/as a establecer una rutina diaria en lo referido al estudio.				
19	Hago pequeños paseos familiares al cine, zoológico, museos, parques, etc.				
20	Dispongo de suficiente tiempo para atender y cuidar a mis hijos/as.				
21	Asisto regularmente a las reuniones que establecen la dirección o coordinación del colegio.				
22	Soy muy consciente de los cambios que ha experimentado mi familia con la llegada de los hijos en mi rol de padre.				