



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Habilidades socioemocionales y alteración de la conducta en  
preescolares de una institución educativa de Lima Metropolitana,  
2023**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:  
Licenciada en Psicología**

**AUTORA:**

Moori Apolinario, Lisseth Indhira ([orcid.org/0000-0001-5825-0537](https://orcid.org/0000-0001-5825-0537))

**ASESORA:**

Mg. Padilla Carrasco, Lily Margarita ([orcid.org/0000-0001-8032-5582](https://orcid.org/0000-0001-8032-5582))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Violencia

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA – PERÚ

2023

## **Dedicatoria**

A mis padres por su apoyo incondicional en el trayecto de mi formación profesional. A mi esposo e hijo, quienes son mi mayor motivación y alegría.

### **Agradecimiento**

Primeramente, a Dios por su gran bendición. A mis padres por su apoyo a lo largo de este proceso. A mi amado esposo por ser mi soporte y motivarme cada día. A mi asesora por todo el apoyo brindado durante la realización de este trabajo de investigación.

<b>Índice de Contenidos</b>	<b>Pág.</b>
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	11
3.1. Tipo y diseño de investigación	11
3.2. Variables y operacionalización	11
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	12
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	13
3.5. Procedimiento	14
3.6. Método de análisis de datos	14
3.7. Aspectos éticos	14
IV. RESULTADOS	16
V. DISCUSIÓN	23
VI. CONCLUSIONES	28
VII. RECOMENDACIONES	29
REFERENCIAS	31
ANEXOS	44

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: Relación entre habilidades socioemocionales y alteración de la conducta en la escuela	16
Tabla 2: Relación entre alteración de la conducta y adaptación	17
Tabla 3: Relación entre alteración de la conducta y participación	18
Tabla 4: Relación entre alteración de la conducta y seguridad	19
Tabla 5: Relación entre alteración de la conducta y cooperación	20
Tabla 6: Nivel de habilidades socioemocionales	21
Tabla 7: Nivel de alteración de la conducta en la escuela	22

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las habilidades socioemocionales y la alteración de la conducta en preescolares de Lima Metropolitana. Se trata de un estudio de tipo básico de nivel correlacional no experimental y de corte transversal en el que participaron 354 preescolares de una institución educativa pública. Los datos fueron recolectados mediante la Escala de Habilidades Socioemocionales EHSE 4-5 (Arévalo y Palacios, 2013) y la Escala de Alteración de la Conducta (Arias et al., 2006). Los resultados obtenidos afirman que existe una correlación inversa muy significativa entre las variables ( $p < 0.01$ ;  $\rho = -0,914$ ). Del mismo modo, existe relación inversa significativa entre la alteración de la conducta y las dimensiones de habilidades socioemocionales: adaptación, participación, seguridad y cooperación ( $p < 0.01$ ). Finalmente, se evidenció que el 51.41% de los participantes presentaron un nivel promedio de competencias socioemocionales y el 56.2% un grado de desviación conductual no constatada en la alteración de su conducta. En conclusión, los preescolares que desarrollen mayores habilidades socioemocionales tendrán menos conductas disruptivas en el contexto escolar.

**Palabras clave:** preescolares, habilidades socioemocionales, alteración de la conducta, agresividad.

## Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between socioemotional skills and behavioral disorders in preschoolers in Metropolitan Lima. It is a basic, non-experimental, cross-sectional, correlational study in which 354 preschoolers from a public educational institution participated. Data were collected using the Socioemotional Skills Scale EHSE 4-5 (Arévalo and Palacios, 2013) and the Behavior Alteration Scale (Arias et al., 2006). The results obtained affirm that there is a highly significant inverse correlation between the variables ( $p < 0.01$ ;  $\rho = -0.914$ ). Similarly, there is a significant inverse relationship between behavioral alteration and the dimensions of socioemotional skills: adaptation, participation, security and cooperation ( $p < 0.01$ ). Finally, it was evidenced that 51.41% of the participants presented an average level of socioemotional skills and 56.2% a degree of behavioral deviation not observed in the alteration of their behavior. In conclusion, preschoolers who develop greater socioemotional skills will have less disruptive behaviors in the school context.

**Keywords:** preschoolers, social-emotional skills, behavioral disturbance, aggressiveness.

## I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias socioemocionales se ha transformado en tema de interés científico a nivel mundial, esto se debe a que se relaciona con el éxito en diferentes ámbitos de un individuo, logrando resultados óptimos de bienestar individual y colectivo, siendo la primera infancia un periodo importante para el desarrollo de dichas habilidades, incrementando la probabilidad de éxito en el contexto escolar, social y laboral (OECD, 2021a; OECD, 2021b; WEF, 2019).

Actualmente, los jóvenes se enfrentan a desafíos laborales, ya que, existe una brecha significativa entre las competencias desarrolladas en la población activa y las que buscan las empresas, de este modo, el 40% de las empresas a nivel mundial informan tener dificultades en su proceso de selección de personal, porque, los postulantes no poseen las competencias que solicitan (OECD et al., 2016; UNICEF, 2019).

En América Latina, el 80% de entidades contratantes refieren que es muy difícil encontrar empleados con habilidades blandas (IDB, 2019), por su parte, en Perú, el 32% de empresas mencionan que desisten la contratación de candidatos por la falta de habilidades socioemocionales, por ello, diversos estudios mencionan que adquirir estas capacidades es igual o más importante que adquirir las habilidades cognitivas (Novella et al., 2019).

Cuando el desarrollo de estas habilidades se altera durante la primera infancia, se producen comportamientos de agresividad, rabietas, episodios de ira, llanto, desafío y desobediencia hacia la autoridad, conductas que se evidencian en las aulas, representando un gran reto para los docentes, puesto que, puede ocasionar problemas conductuales hasta la adolescencia y/o adultez, lo cual se ve reflejado en el Informe de Riesgos Globales (WEF, 2021).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) indica que el maltrato infantil afecta el desarrollo socioemocional, ya que, según su reporte, el 84% de niños pequeños expuestos a violencia en su día a día, desarrollan estrategias de respuesta negativa, conductas de agresividad, elevados índices de ansiedad y baja tolerancia a la frustración, así mismo, percepciones erróneas, es decir, pueden percibir como hostil una situación o conducta no malintencionada,



generando dificultades al momento de diferenciar bromas e interpretarlas como agresiones, desarrollando conductas de abuso o violencia hacia sus pares y/o figuras de autoridad a lo largo de su vida (Torremorell, 2019; Cabedo y Gil, 2013).

A futuro esto genera tasas de violencia alarmantes, de este modo, de la totalidad de asesinatos que se dan en el mundo, el 33% ocurren en Latinoamérica, siendo América del Sur la región que tiene el nivel más alto de agresiones reportados en el mundo (Muggah & Aguirre, 2018), en la Región Perú la tasa de violencia es del 28.8% en comparación a 12 regiones de Latinoamérica y el Caribe (WEF, 2022).

Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES, 2019) más del 68.9% de niños han experimentado violencia física y psicológica dentro de sus hogares o centros educativos, lo que ha generado una marcada alteración en su conducta. Por su parte, un estudio realizado en niños y adolescentes de Lima Metropolitana, las agresiones hacia este grupo han sufrido un incremento del 50%, identificando que el 44.4% de la población infantil entre 18 y 60 meses, fueron víctimas de maltrato físico, y el 25% sufrieron violencia psicológica, ambos perpetrados por sus cuidadores (INSM, 2021), conllevando que el 32.2% no regule sus emociones y manifieste problemas de conducta (MINEDU & UNICEF, 2021).

También cabe mencionar que los cambios generados por la pandemia afectaron el sistema educativo, causando el cierre de entidades educativas e interrupción de las clases presenciales, trasladando el estilo de vida a escenarios virtuales, causando perjuicios en el bienestar socioemocional de todos los estudiantes, de este modo, Infantes (2022) menciona que los niños preescolares han sido los más afectados por el confinamiento social obligatorio, generando en ellos: miedo, angustia, rabia, ansiedad y estrés.

Por lo mencionado, surgen cuestionamientos sobre la asociación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la alteración del comportamiento en el contexto escolar, por ello, se postula la interrogante ¿Cuál es la relación entre las habilidades socioemocionales y la alteración del comportamiento en niños preescolares de una institución educativa inicial pública de Lima Metropolitana, 2023?

De este modo, este estudio es relevante teóricamente en el aporte de información respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales en preescolares, lo cual es clave para su adaptación e integración al contexto académico actual (Buitrago et al., 2019) y será de gran utilidad informática para futuras investigaciones en líneas similares para llenar las brechas en relación con el conocimiento existente.

Desde una perspectiva social, existe una indudable necesidad de hacer trabajo preventivo durante la etapa preescolar, pues los índices de violencia en las aulas se incrementan visiblemente y es necesario implementar programas de intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños. Por lo tanto, se espera que este estudio contribuya a demostrar una perspectiva más amplia sobre este tema de interés para padres, docentes e investigadores.

Por ello, se plantea como objetivo principal de este estudio: Determinar la relación entre el nivel de habilidades socioemocionales y la alteración del comportamiento en niños preescolares de una Institución Educativa Inicial Pública de Lima Metropolitana, 2023. Por su parte, se plantearon los siguientes objetivos específicos: Determinar la asociación entre las dimensiones de las habilidades socioemocionales (adaptación, participación, seguridad, cooperación) y la alteración de la conducta en la escuela. Finalmente, describir los niveles de habilidades socioemocionales y el grado de alteración de la conducta en niños preescolares de una Institución Educativa Inicial Pública de Lima Metropolitana, 2023.

Además, se plantea la siguiente hipótesis H1: Existe relación entre las habilidades socioemocionales y la alteración del comportamiento en niños preescolares de una Institución Educativa Inicial Pública de Lima Metropolitana, 2023; Ho: No existe relación entre las habilidades socioemocionales y la alteración del comportamiento en niños preescolares de una Institución Educativa Inicial Pública de Lima Metropolitana, 2023.

## II. MARCO TEÓRICO

En el marco nacional, Bárrig y Alarcón (2017), realizaron un estudio cuya finalidad fue determinar la relación entre las habilidades sociales y la agresividad en preescolares escolarizados de un distrito de Lima Metropolitana. A partir de la aplicación del Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ) y el Test de Competencias Sociales y Conductuales (SCBE-30), se halló una relación inversa y significativa ( $\rho = -0,417$ ;  $p < 0.05$ ), concluyendo que, los infantes con alta capacidad para comprender sus emociones y autorregularse son menos agresivos y tienen menos conflictos con sus compañeros.

Al respecto, La Cruz (2018) buscó la asociación entre las conductas agresivas y las competencias sociales en preescolares de 5 años matriculados en dos centros de educación pública de la capital del Perú. El Checklist to Measure Social Skills (Goldstein, 2002) y el Checklist to Measure Aggressive Behavior (Bass & Burke, 2002) fueron utilizados en el estudio y el autor halló un valor  $p < 0.01$ , corroborando la existencia de una relación muy significativa entre las variables. Las conclusiones fueron que los niños con un entorno familiar positivo desarrollan mayor empatía, controlan sus impulsos, afrontan situaciones adversas, se sienten más motivados y demuestran menores niveles de agresividad e impulsividad.

Por su parte, Hurtado et al. (2022) en su estudio que buscó identificar la relación entre autoestima y comportamiento agresivo. Tuvieron una muestra de 133 niños del último año de primaria de un colegio en Puerto Maldonado, se aplicó el Test de Autoestima-25 (Ruíz, 2003) que, entre sus dimensiones, evalúa el control de emociones y la capacidad de socialización, y el Cuestionario de Agresión (Matalinares et. al, 2012). De este modo, asociando las variables, encontraron una relación débil inversa ( $\rho = -0,264$ ), dicho resultado demostró que aquellos niños que lograban desarrollar su autoestima adecuadamente demostraban mayor control de sus emociones, se relacionaban mejor con otros niños y tenían niveles bajos de sentimientos de ira y hostilidad, así como comportamientos de agresividad física o verbal.

Como reporta Conchoy (2022) en su estudio para medir habilidades socioemocionales en 24 preescolares huancavelicanos, recolectó la información de las docentes a través de la EHSE 4-5 (Arévalo & Palacios, 2013). Los resultados

determinaron que 50% de los menores presentaron niveles promedios en el desarrollo de sus capacidades socioemocionales, lo que significa que los niños se ponen en el lugar de otros, trabajan en equipo o tienen habilidades de liderazgo, escuchan y respetan a sus compañeros y docentes, además pueden autorregular su conducta ante situaciones de conflicto. De esta manera, concluyó que existe la necesidad de establecer políticas que apoyen el desarrollo socioemocional de los niños de esta institución.

De acuerdo con el estudio realizado por Alfaro (2017), que buscó medir la agresividad en 19 preescolares trujillanos de un centro educativo privado, para ello, utilizó la Ficha de Observación Conductual (Varona, s.f.). Los hallazgos revelaron que predominantemente los infantes tienen un nivel leve de agresividad, conformado por el 78.95%, estos niños manifestaron comportamientos agresivos verbales, como evitar preguntas cuando se sienten enfadados o frustrados. El 21.05% restante presentó un nivel promedio de agresividad, adoptando comportamientos físicamente agresivos, como rabietas, destrucción de sus pertenencias y las de los demás, falta de respeto hacia sus cuidadores y ruptura de las normas sociales.

Con relación al plano internacional, Martinsone et al. (2022) buscaron explorar la relación entre las capacidades socioemocionales, dificultades a nivel emocional y conductual, y los resultados del adiestramiento educativo, percibidos por padres y maestros de 507 preescolares de 7 países europeos. Utilizaron la prueba de Fortalezas y Dificultades SDQ, las Escalas de Aprendizaje Socioemocional SEL y el Cuestionario de Resultados de Aprendizaje. Los resultados encontraron una relación negativa y significativa entre las primeras variables ( $p < 0.05$  y  $\rho = -0,754$ ). Esto quiere decir que, aquellos niños capaces de adaptarse emocional y conductualmente tienen menos berrinches y disputas con sus compañeros de clases, son conscientes de su entorno y pueden tomar decisiones responsables de acuerdo con su edad.

Teniendo en cuenta a Hukkelberg et al. (2019), quienes realizaron un metaanálisis sobre la asociación entre problemas de conducta y las competencias sociales en niños de tres a trece años. Incluyeron 54 estudios en inglés en un periodo de 10 años (2008-2018) y encontraron una relación negativa moderada y significativa entre ambas variables ( $\rho = -0,42$ ;  $p < 0.01$ ), es decir, a mayor nivel de

capacidades sociales, menores niveles de problemas de conducta en niños y adolescentes. De este modo, llegaron a la conclusión que, en un contexto práctico, aplicar programas de modificación de conductas agresivas disminuye sus problemas de conductas y mejoran la adquisición de habilidades sociales.

A su vez, Polat y Göncü (2021) examinaron la asociación entre la conducta social y la capacidad de control en 262 preescolares turcos mediante la aplicación de la Escala de Esfuerzo de Control y la Escala de Conducta Social a los docentes. Hallaron una correlación moderada negativa y significativa entre el comportamiento social y el autocontrol de los infantes ( $\rho = -0,067$ ;  $p < 0.01$ ). Así, concluyeron que los niños con un nivel alto de descontrol de sus emociones y de su conducta, tenían poco respeto hacia los demás, comunicaban sus necesidades mediante gritos y berrinches, además mostraban dificultades en la resolución de conflictos. También identificaron que los niños mostraban mayores niveles de agresividad física, mediante patadas, manotazos y empujones, y las niñas mayor agresividad verbal, siendo ellas quienes amenazaban más que los niños.

Por su parte, Watts y Pattnaik (2022) indagaron la repercusión del COVID 19 en el estado socioemocional en infantes californianos de cuatro y cinco años, percibidos por sus padres y maestros. La muestra estuvo conformada por 15 docentes 10 y padres de familia, quienes fueron entrevistados virtualmente, mencionando que el confinamiento social experimentado por los niños, así como la falta de comunicación y socialización con sus pares y la pérdida de espacio libre para jugar, así también, las habilidades sociales y los niveles de ejercicio de los niños se vieron afectados negativamente, los cuales mostraron conductas como berrinches, agresividad, falta de respeto hacia la figura de autoridad, así como, dificultades en su adaptación escolar y bajo desarrollo en sus habilidades básicas para la vida, mostrando excesiva dependencia hacia sus padres, impidiendo que éstos desarrollen sus actividades rutinarias con normalidad. Finalmente, concluyeron que deben ponerse en marcha iniciativas de intervención que apoyen la salud socioemocional de los niños.

Mientras tanto, Jiménez et al. (2019) realizaron un estudio con el fin de predecir comportamientos agresivos en la infancia a partir de los factores familiares de riesgo y las prácticas de crianza severas. Tuvieron en total 409 participantes mexicanas mujeres con hijos de entre 6 y 12 años, a quienes se les aplicó el Listado

de Conductas Infantiles y la prueba de Ansiedad de Beck. Los resultados demostraron que 77 niños y niñas (19%) presentaron conductas agresivas en un nivel clínico, 92 participantes (22.7%) mostraron niveles altos de ansiedad, así mismo, 225 mujeres (55%) presentaron prácticas de disciplina severa hostil, 131 (32%) practicaba la disciplina severa física y 82 (20%) disciplina con agresiones verbales, por ello, se concluyó que los niveles de ansiedad de la madre y las prácticas de crianza severa pueden repercutir en el comportamiento agresivo de los infantes.

A su vez, Veccia y Muratori (2020), realizaron una investigación buscando describir las tendencias agresivas en 300 estudiantes argentinos que tenían entre seis y doce años. Usando el Test de los Cuentos de Hadas. Determinaron que en general los infantes tenían un nivel bajo de agresividad, siendo los niños más pequeños quienes mostraban conductas agresivas defensivas. Concluyeron que el resultado más relevante es que el tipo de agresividad más elevada en niños y niñas es la agresión impulsiva, siendo esta, un tipo de agresividad que los menores son incapaces de controlar, puesto que muestran una percepción de la amenaza y una sensibilidad emocional excesivas.

Respecto a las competencias socioemocionales, Booth (2019) y Vilanova et al. (2020), indican que son aquellas competencias que una persona necesita a fin de entender y controlar sus emociones, lograr autorregularse y adaptarse a diferentes contextos, de la misma forma, tener habilidades cooperativas y de comunicación, así como, la capacidad de comprender a los demás, resolver conflictos, establecer relaciones positivas y demostrar solidaridad y empatía (Durlak et al., 2011; The World Bank, 2016; Busso et al., 2017).

Por su parte, Arévalo y Palacios (2013) definen las habilidades socioemocionales en la infancia como aquellas herramientas que posee un niño, las cuales favorecen su adaptación para desenvolverse en diferentes contextos, reconociendo sus fortalezas, así como sus debilidades, lo cual le permite tener buenas relaciones con personas de su entorno próximo.

Las competencias socioemocionales se dividen en cuatro categorías, la primera de las cuales es la adaptación, que es el proceso por el cual un niño se prepara para ajustarse a un entorno diferente, acomodando condiciones propias a

la realidad que lo rodea, como el entorno educativo, donde el niño deja un espacio de convivencia que conoce (contexto familiar) y pasa a otro nuevo y más amplio (contexto escolar); este cambio puede generar ciertos niveles ansiedad y temor a lo desconocido, ya que, el infante se separa de su zona de confort (Albornoz, 2018); es aquí donde interviene la capacidad emocional y cognitiva para responder de manera adecuada y coherente a las demandas del mundo exterior, adhiriéndose a las normas y principios sociales (Buitrago et al., 2019; Soto et al., 2020).

La segunda dimensión es la participación, UNICEF (2018) refiere que forma parte de los principios fundamentales de la Convención de los Derechos del Niño, el cual, permite que un niño desarrolle un juicio personal a partir del libre acceso a la información, así como, manifestar libremente su opinión; por otro lado, buscar satisfacer sus necesidades influyendo en la toma de decisiones a partir del respeto de los intereses grupales, así como compartir sus ideas y opiniones (Arévalo & Carozzo, 2017; Prosser et al., 2020).

Por su parte, la dimensión seguridad se refiere al espacio personal donde nace la confianza en uno mismo para soportar cambios, enfrentar retos y mostrar interés en el descubrimiento, fortaleciendo la autonomía del niño (Blair et al., 2018; Davidson et al., 2018); siendo la familia el primer espacio donde se desarrolla la seguridad, es decir, aquellos niños que viven en un hogar donde sus cuidadores transmiten seguridad, protección y cariño, desarrollarán un concepto positivo de sí mismos y se sentirán confiados y entusiasmado a realizar actividades nuevas en su escuela, aun cuando estas representen un reto (Quintero, 2017).

Por último, respecto a la dimensión cooperación, Azorín (2018) indica que las metas individuales de cada niño se unen con las de los demás para alcanzar un objetivo en común, dentro de este proceso, los niños se muestran tolerantes hacia la diversidad (fortalezas y debilidades) del grupo, y salen a luz cualidades de liderazgo y resolución de problemas, así como sus habilidades para comunicarse con sus pares, dejando de lado el trabajo competitivo (Napolitano et al., 2021).

Ahora bien, el enfoque teórico del instrumento que mide habilidades socioemocionales está sustentado en la teoría social de Myers (2014) quien menciona que los niños forman un buen modelo de sí mismos para tomar decisiones responsables a futuro, así como su capacidad para percibir, comprender

y regular sus propias emociones, pensamientos y comportamientos, del mismo modo, hace hincapié en la importancia del entorno educativo, al igual que Bronfenbrenner (2009) quien sustenta en su teoría ecológica que la escuela y los agentes del mismo pueden brindar un espacio seguro y confiable para los niños, trabajando de la mano con otros sistemas como la familia, para que puedan ajustarse conductualmente durante su primera experiencia educativa.

En cuanto a la variable alteración del comportamiento, Arsenio y Lemerise (2010) afirman que las conductas agresivas son el resultante de falencias al momento de procesar la información social, interpretando erróneamente las conductas de los demás, interpretándolas como hostiles, y asumiendo las soluciones agresivas como adecuadas.

Por su parte, el DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000) y el CIE-10 (World Health Organization, 2016), la conducta disocial es aquella que se aleja de la conducta habitual en referencia a cualquier individuo de la sociedad, teniendo consecuencias en la adaptación, particularmente en el contexto educativo; estas incluyen desobediencia y conductas opositoras a las figuras de autoridad, violación de normas sociales acordes a la edad, agresiones verbales (amenazas) y físicas, conductas de mentir y manipular a otros para conseguir lo que quiere o evadir la responsabilidad de sus actos.

Según Arias et al. (2009) el comportamiento alterado es aquel que escapa de los parámetros aceptados socialmente, con actitudes individualistas y antisociales, como la pérdida total de respeto hacia la figura de autoridad y hacia sus pares, baja motivación para el aprendizaje, alterando la dinámica del aula; estas conductas pueden gestarse en un entorno familiar carente de límites y normas, provocando bajos niveles de tolerancia hacia la frustración y conductas agresivas físicas y verbales.

En este estudio, se asume la propuesta de Bandura (2023) basada en la teoría del aprendizaje social que explica que el aprendizaje en la primera infancia se da a partir de la observación e imitación de modelos a seguir, como padres o maestros. Esta imitación del comportamiento juega un papel crucial en el desarrollo de competencias comunicativas en la niñez, confirmando que la presencia de conductas inadecuadas se adquiere a partir de este mecanismo o cuando un niño



está expuesto a modelos de violencia en su entorno inmediato (Kolodziej, 2015).

Por su parte, algunos autores mencionan que la etapa preescolar ocurre durante la primera infancia, comprendida entre los tres y seis años, donde el desarrollo humano se evidencia en relación con tres dimensiones: física, cognitiva y psicosocial (Papalia & Feldman, 2011; Duskin et al., 2014), así mismo, durante esta etapa se presentan conductas de agresividad, las cuales, según Bronstein y Morris (1947) y su teoría de la comunicación, tienden a disminuir con la adquisición del lenguaje porque los niños aprenden a comunicarse emocionalmente y socialmente mediante las palabras.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

La investigación fue fundamental, ya que, su objetivo fue la recopilación de información y pretende aumentar el corpus de conocimientos de una disciplina únicamente a través del conocimiento y la comprensión, en lugar de abordar los problemas actuales (Müggenburg & Pérez, 2018).

Este estudio analizó los datos después de observar un fenómeno específico en su entorno natural, sin manipulación intencional de las variables estudiadas (Hernández et al., 2014), permitiéndoles relacionarse naturalmente sin la intervención del investigador (Müggenburg & Pérez, 2018), por lo que, el diseño fue no experimental. Fue transversal, puesto que, la recolección de información tuvo lugar en un determinado momento (Pereyra, 2020; Quezada, 2021), es decir, se observó y cuantificó el comportamiento de algunas variables en un momento determinado (Müggenburg & Pérez, 2018).

Fue cuantitativa porque se utilizó un proceso sistemático y riguroso para centrarse en los aspectos observables y cuantificables de un fenómeno dado a través de la medición estadística. El estudio tuvo un alcance descriptivo correlativo porque buscó especificar las características y propiedades de un fenómeno mientras describía las tendencias en un grupo o población (Pereyra, 2020; Quezada, 2021).

#### **3.2. Variables y operacionalización**

Variable: Habilidades socioemocionales

Definición conceptual. -

Las competencias socioemocionales son aquellas estrategias que tiene un individuo para comprender sus emociones y controlarlas, así mismo, autorregular su conducta y adaptarse a diversos contextos sociales (Booth, 2019; Vilanova et al., 2020).

Definición operacional. -

Las habilidades socioemocionales comprenden cuatro dimensiones: adaptación,

participación, seguridad y cooperación. Respecto a los puntajes, se obtendrán tres niveles: alto, promedio y bajo.

Indicadores: En relación con la dimensión adaptación, los indicadores son: ajuste a diferentes contextos, la adecuación a las normas sociales. En la dimensión participación, se identifica: la iniciativa, expresión de opiniones, planificación de tareas. La dimensión seguridad se conforma por: grado de confianza en sí mismo, el grado de confianza en los demás, la conciencia de fortalezas y debilidades. Y finalmente, en la dimensión cooperación, se precisa: el grado de interés en el trabajo en grupo y la tolerancia a la diversidad.

La escala tiene una medida ordinal.

Variable: Alteración del comportamiento

Definición conceptual. -

La alteración de la conducta es un conjunto de parámetros conductuales que tiene una persona, diferentes a los aceptados socialmente, estos resultan de una interpretación errónea sobre la conducta de las personas de su entorno, percibiendo un ambiente amenazante y respondiendo agresivamente ante ello (Arsenio y Lemerise, 2010).

Definición operacional. - El instrumento es unidimensional.

Indicadores: La escala es unifactorial.

La escala tiene una medición ordinal.

### **3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis**

En este estudio, se contó con una población de 375 preescolares escolarizados de la ciudad de Lima.

#### **Criterios de inclusión:**

- Preescolares con matrícula vigente en un centro educativo nacional.
- Preescolares con edades entre 3 y 6 años.
- Preescolares cuyos tutores accedan a ser participantes de la investigación.

## **Criterios de exclusión**

- Preescolares con habilidades diferentes.
- Preescolares con dificultades en su lenguaje.

Al tener acceso a la población, se trabajó con todo el grupo, exceptuando las personas según los criterios de inclusión y exclusión, por lo tanto la muestra fue de 354 niños.

Dado que no se empleó ninguna fórmula estadística para seleccionar la muestra del estudio, para este estudio se empleó el muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2014). En su lugar, la muestra se eligió en función del enfoque del estudio y de la capacidad del investigador para ponerse en contacto con la población para la recopilación de información.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se empleó instrumentos que emplean la técnica de la encuesta, lo cual permite registrar un evento o fenómeno para su posterior análisis (Valle y Gomez, 2019).

El primer instrumento utilizado fue la Escala de Habilidades Socioemocionales para preescolares (Arévalo y Palacios, 2013). Esta prueba posee índices de confiabilidad aceptables (0.864 y 0.914) y posee validez de constructo (0,92). Consta de 40 ítems tipo Likert (nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi siempre, siempre), y los profesores deben ponderar sus respuestas en función de cómo ven que se comporta el niño. Cada dimensión está conformada por 10 ítems y se asigna una puntuación entre 10 puntos como mínimo y 50 puntos como máximo en cada dimensión.

Para este estudio se realizó una prueba de confiabilidad en una muestra piloto de 57 estudiantes preescolares de una institución educativa con características similares, de este modo, se obtuvo un  $\alpha=0,984$  (Anexo 12).

En segundo lugar, se utilizó el instrumento de Alteración del Comportamiento en el contexto escolar (Arias et al., 2006). El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0.953 y tiene validez de constructo por criterio de jueces. Consta de 16 ítems de respuesta tipo Likert en función de la frecuencia sobre la conducta

observada por el profesor (nunca, esporádicamente, ocasionalmente o con poca intensidad, muchas veces o con mucha intensidad, muy frecuentemente y con mucha intensidad).

Se realizó una adaptación a la realidad peruana en alumnos de educación primaria (Sotelo et al, 2011). Luego, Pérez (2017) realizó un estudio psicométrico de la prueba en 328 niños preescolares distrito trujillano de La Esperanza. Finalmente, para esta investigación se realizó una actualización de la escala en una muestra de 57 niños preescolares de una institución educativa pública, y se obtuvo un índice de Cronbach de 0,974, demostrando una alta confiabilidad de la escala (Anexo 12).

### **3.5. Procedimiento**

Para llevar a cabo la investigación, se procedió a solicitar la autorización para la aplicación de los instrumentos a la dirección de la institución educativa. Luego, se coordinó con los docentes para el recojo de información. Después del recojo de datos, se realizó un filtro a la población de estudio para corroborar que los participantes cumplan con los requisitos de inclusión y, por último, se creó una base de datos en el Software IBM SPSS Statistics.

### **3.6. Método de análisis**

Para este estudio se analizó la información a través del Software Estadístico SPSS. Los datos arrojaron altos índices de confiabilidad en ambas escalas (0.984 y 0.974) en la muestra piloto. Llegados a este punto, se realizó una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, puesto que, la muestra fue de más de 50 participantes, lo cual evidenció que los datos no tienen una distribución normal, por ello, se utilizó la estadística no paramétrica a través del coeficiente de Spearman para determinar la existencia o no de una relación entre las variables.

### **3.7. Aspectos éticos**

Este estudio respetó los aspectos éticos, en primer lugar, se promovió el principio de beneficencia, ya que, se buscó hacer el bien a la población estudiada. Así mismo, se utilizó el principio de justicia, al brindar instrucciones claras a las docentes, a fin de evitar sesgos, dándole la oportunidad a cada participante de ser

evaluado objetivamente. También se aplicó el principio de autonomía, donde se tomó en cuenta la voluntad de participar o no, mediante el permiso informado. Por último, mediante el principio de no maleficencia, se evitó causar daños o perjuicios a las personas y a la comunidad, de este modo, en todo momento se protegió la confidencialidad de todos los participantes.

#### IV. RESULTADOS

**Tabla 1.**

*Relación entre Habilidades Socioemocionales y Alteración de la Conducta en la Escuela*

		HSE	ACE
Rho de Spearman HSE	Coeficiente de correlación	1,000	-,914**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	354	354
ACE	Coeficiente de correlación	-,914**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	354	354

*Nota:* Habilidades Socioemocionales (HSE). Alteración de la Conducta en la Escuela (ACE).

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 1, se identificó una relación inversa alta y muy significativa ( $p < 0.01$ ) entre la variable habilidades socioemocionales y la alteración de la conducta en la Escuela, lo que permite rechazar  $H_0$  (hipótesis nula) y aceptar  $H_1$  (hipótesis de investigación). Esto quiere decir, que en tanto se desarrollen las habilidades socioemocionales durante la etapa preescolar, las conductas desadaptativas en el contexto educativo tienden a presentarse con menor frecuencia e intensidad.

**Tabla 2.***Relación entre Alteración de la Conducta y la dimensión Adaptación*

			ACE	Adaptación
Rho de Spearman	ACE	Coefficiente de correlación	1,000	-,587**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	354	354
	Adaptación	Coefficiente de correlación	-,587**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	354	354

*Nota:* Alteración de la Conducta en la Escuela (ACE).

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 2, se halló una relación inversa y muy significativa ( $p < 0.01$ ) entre la variable alteración de la conducta en la escuela y la dimensión adaptación en preescolares escolarizados. Esto significa que, a mayor grado de alteración de la conducta en niños de preescolar, su nivel de adaptación en el entorno escolar es menor, mostrando dificultades en su adecuación a las normas de convivencia.



**Tabla 3.***Relación entre la Alteración de la Conducta y la dimensión Participación*

			ACE	Participación
Rho de Spearman	ACE	Coeficiente de correlación	1,000	-,511**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	354	354
	Adaptación	Coeficiente de correlación	-,511**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	354	354

*Nota:* Alteración de la Conducta en la Escuela (ACE).

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 3, se determinó una relación inversa y muy significativa ( $p < 0.01$ ) entre la variable alteración de la conducta en la escuela y la dimensión participación en preescolares escolarizados. Esto significa que, si la alteración de la conducta en niños preescolares es alta, su nivel de participación en las actividades escolares es menor.

**Tabla 4.***Relación entre la Alteración de la Conducta y la dimensión Seguridad*

			ACE	Seguridad
Rho de Spearman	ACE	Coeficiente de correlación	1,000	-,680**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	354	354
	Adaptación	Coeficiente de correlación	-,680**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	354	354

*Nota:* Alteración de la Conducta en la Escuela (ACE).

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 4, se obtuvo una relación inversa y muy significativa ( $p < 0.01$ ) entre la variable alteración de la conducta en la escuela y la dimensión seguridad en preescolares escolarizados. Esto significa que, a mayor grado de alteración de la conducta en niños de preescolar, su nivel de seguridad es menor, evidenciando desconfianza en sus pares y dificultades para enfrentar retos dentro de un contexto educativo.

**Tabla 5.***Relación entre la Alteración de la Conducta y la dimensión Cooperación*

			ACE	Cooperación
Rho de Spearman	ACE	Coeficiente de correlación	1,000	-,489**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	354	354
Adaptación		Coeficiente de correlación	-,489**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	354	354

*Nota:* Alteración de la Conducta en la Escuela (ACE).

\*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 5, se identificó una relación inversa y muy significativa ( $p < 0.01$ ) entre la variable alteración de la conducta en la escuela y la dimensión cooperación en preescolares escolarizados. Esto significa que, a mayor grado de alteración de la conducta en niños de preescolar, su nivel de cooperación es menor, evidenciando dificultades para trabajar en grupo e intolerancia hacia la diversidad de los miembros de este.

**Tabla 6.**

*Nivel de la variable Habilidades Socioemocionales de niños preescolares*

Nivel	F	%
Bajo	44	12,43
Promedio	182	51,41
Alto	128	36,16
Total	354	100,0

La tabla 6 muestra que el 51.41% de niños preescolares tiene predominantemente un nivel promedio de habilidades socioemocionales, seguido del 36.16% que evidencia un nivel alto y el 12.43% un nivel bajo.

**Tabla 7.**

*Nivel de la variable Alteración de la Conducta de niños preescolares*

Nivel	F	%
No constatada	199	56.2
Ligera	104	29.4
Moderada	39	11.0
Severa	12	3.4
Total	354	100,0

La tabla 7 muestra que el 56.2% de preescolares no presentan alteración en su conducta, el 29.4% presenta un nivel ligero, el 11.0% un nivel moderado y el 3.4% un nivel severo.

## V. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue determinar la asociación entre las habilidades socioemocionales y la alteración de la conducta en preescolares. Los resultados muestran una relación inversa alta y muy significativa entre ambas variables ( $\rho = -0,914$ ;  $p < 0,01$ ), aceptando la hipótesis de investigación y negando la hipótesis nula. Esta relación inversa significa que, si un niño tiene mayor autorregulación, entonces se observará una menor conducta de agresividad.

Existen antecedentes que apoyan estos resultados, hallando que los preescolares con comportamientos disruptivos en sus aulas tienen menor adquisición de competencias socioemocionales (Bárrig & Alarcón, 2017; La Cruz, 2018; Hukkelberg et al., 2019); además, pueden desarrollar una baja autoestima (Hurtado et al. 2022) y son menos cooperativos, solidarios y empáticos (Martinsone et al. 2022; Masiran et al., 2022; Melis et al., 2022); siendo los niños quienes presentan más conductas de agresión física y las niñas centran su agresividad en la expresión verbal (Veijalainen et al., 2019; Polat & Göncü, 2021). Es importante mencionar que el confinamiento social impactó negativamente en los infantes, quienes demuestran mayor frecuencia de berrinches y conductas agresivas hacia las figuras de autoridad y dificultades en adaptación escolar (Watts y Pattnaik, 2022).

Esto se fundamenta en Myers (2014) y Bronfenbrenner (2009) quienes afirman la familia promueve que los niños desarrollen un autoconcepto positivo de sí mismos, siendo capaces de expresar sus cualidades y regular su conducta social; la escuela por su parte, actúa como regulador y reforzador de dicho proceso, a través de la interacción con otros niños, participando de actividades escolares, compartiendo y respetando las normas; en ambos escenarios, los padres y maestros son modelos de referencia (Ribeiro & Zachrisson, 2017; Larose et al., 2020; Orri et al., 2020). Esto nos lleva a la reflexión sobre aquellas familias con modelos violentos, con niños que lejos de desarrollar competencias emocionales, mostrarán conductas agresivas con los miembros de su familia y sus compañeros de clase.

Respecto a la relación entre alteración de la conducta y la dimensión adaptación, se evidenció una relación inversa y muy significativa ( $p < 0.01$ ;  $\rho = -$

0,587). Esto quiere decir que, a mayores problemas de conducta, los niños se adaptan menos cuando asisten al preescolar. Es decir, si los niños propenden a solucionar sus conflictos u obtener lo que desean usando los golpes y gritos, será menos probable que se adapten socialmente (McDonald et al., 2016; Alfaro, 2017). Por su parte, Albornoz (2018) determinó en su estudio que el cambio del contexto familiar al educativo puede generar miedo y tensión en un niño, porque está dejando atrás su espacio seguro; dificultando que pueda ajustarse a las nuevas demandas de un nuevo contexto social haciendo uso de sus herramientas a nivel afectivo y cognitivo para adecuarse a la convivencia escolar (Buitrago et al., 2019; Soto et al., 2020).

Con relación a la alteración de la conducta y la dimensión participación, se halló una relación inversa muy significativa ( $p < 0.01$ ;  $\rho = -0,511$ ). Esto significa que, a mayores problemas de conducta, los preescolares estarán menos interesados en participar de actividades grupales que buscan un objetivo común (Blanco, 2017; Tur et al., 2021). De este modo, el derecho que le corresponde a cada niño de expresar su propia opinión y compartir ideas con otros niños (UNICEF, 2018) se ve afectado por los malos comportamientos del niño (Arévalo & Carozzo, 2017; Prosser et al., 2020), y posiblemente por un retraso en la adquisición y expresión del lenguaje (Bronstein y Morris, 1947).

Del mismo modo, respecto al tercer objetivo específico, los resultados de este estudio respaldan una asociación muy significativa entre la alteración de la conducta y la dimensión seguridad ( $p < 0.01$ ;  $\rho = -0,680$ ). Esto quiere decir que, si los niños demuestran mayores respuestas agresivas con sus compañeros, su seguridad al momento de relacionarse será menor. Estos datos se reflejan en los hallazgos de Blair et al. (2018) y Davidson et al. (2018), identificando que los infantes y adolescentes tienen dificultad para tolerar cambios y enfrentarse a desafíos, puesto que, perciben un entorno inseguro; por otro lado, desconfían de los demás y utilizan un mecanismo de defensa violento (Qian et al., 2019). Lo mencionado se corrobora en Quintero (2017), cuyo estudio identificó que los niños desarrollan seguridad en sí mismos a partir de un hogar donde se sienten amados y confían en sus padres, permitiéndoles asumir retos por sí mismos.

En relación con el cuarto objetivo específico, se encontró una relación inversa y muy significativa entre la alteración de la conducta y la dimensión cooperación ( $p < 0.01$ ;  $\rho = -0,489$ ). Esto significa que, niños con problemas conductuales severos son menos colaborativos al momento de elaborar un proyecto educativo, guardar los juguetes o repartir materiales. Estos hallazgos son similares a los encontrados en Azorín (2018) y Martinsone et al. (2022), quienes determinaron que un niño tiene dificultades para integrarse en un trabajo grupal y no logran tolerar las opiniones de sus compañeros, puesto que, busca soluciones desde un plano individualista y compite con frecuencia, desbordando hostilidad cuando pierde (Napolitano et al., 2021). De este modo, se inhibe y evade las actividades integradoras en su aula y genera que sus compañeros prefieran jugar o trabajar con otros niños (Valentini, 2017).

Concerniente al desarrollo de habilidades socioemocionales, los resultados de este estudio demostraron un predominio en el nivel medio con un 51.41%, esto implica que, en su mayoría los preescolares tienen algunas dificultades para el manejo de pensamientos y emociones (Ñahui y Choque, 2018; Conchoy, 2022) en situaciones de frustración y establecimiento límites con sus pares (INEI, 2023). En tal sentido, MINEDU (2019, 2021, 2022) y UNICEF (2019) indican que estas competencias se transfieren al contexto educativo y es importante fortalecerlas dentro del mismo (Shaw & Taraban, 2016) y favorecer el desarrollo socioemocional de los niños, el cual se vio afectado por el confinamiento a raíz de la pandemia (MINEDU & UNICEF, 2021).

Ante lo reportado, cabe resaltar que el Banco Interamericano de Desarrollo (2019, 2020) indica que las habilidades socioemocionales son igual o más importantes que las habilidades cognitivas y deben ser incorporadas en los estándares de aprendizaje como parte de las competencias a lograr al término de la educación básica. Por ello, el Currículo Nacional de Educación Básica y los Programas Curriculares incluyeron 31 competencias en total, contemplando la autorregulación emocional y el manejo constructivo de conflictos, aplicados a los niveles de primaria y secundaria (MINEDU, 2016a; MINEDU, 2016b). Posteriormente, en un contexto postpandemia, se implementó el Kit de Bienestar Socioemocional que cuenta con orientaciones para el desarrollo de programas de habilidades socioemocionales promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes



de cada nivel educativo (MINEDU, 2022).

Todavía cabe señalar que en este estudio se encontró que el 56.2% de preescolares no mostraron alteración en su conducta y el 3.4% puntuó una alteración severa. Con ello, se entiende que en su mayoría los niños regulan su conducta, se relacionan positivamente con sus compañeros, también siguen las normas de convivencia y ayudan dentro de su aula de clase. Estos resultados son similares a los hallados por Veccia y Muratori (2020) quienes identificaron que en general los preescolares de su estudio no mostraron conductas de agresividad.

Sin embargo, los 12 niños de esta investigación que representan un 3.4%, son aquellos que demuestran berrinches intensos, agresiones físicas, amenazas verbales, falta de empatía y nulas estrategias para resolver conflictos. Estas características conductuales son análogas a las encontradas en Jiménez et al. (2019), quienes reportaron que dichos comportamientos disruptivos se relacionaban con prácticas parentales severas, tales como castigos físicos y conductas amedrentadoras por parte de los padres.

Estos hallazgos se sustentan en la teoría del aprendizaje social, que sostiene que la agresividad se aprende mediante la observación de modelos violentos (Bandura, 2023) y se relaciona con los estilos de crianza (Larzelere et al., 2013; Bornstein, 2019; UNICEF, 2022). Por esta razón, algunos estudios demuestran que las actitudes de los padres se correlacionan con la comprensión emocional de los niños en edad preescolar (Johnson et al., 2017; Nelson & Boyer, 2018; Bjørk et al., 2020; Cao et al., 2023). Hay, sin embargo, evidencia que niños sin apoyo emocional de sus padres no demuestran conductas agresivas significativas (Bardack y Obradović, 2017) aun cuando provienen de hogares socioeconómicamente desfavorecidos con bajos niveles de cantidad y calidad de atención parental (Belsky et al., 2021). Estos hallazgos inconsistentes pueden tener una explicación en la diversidad cultural, lo cual quedó demostrado en el estudio de Kårstad et al. (2016) que comparó los niveles de comprensión emocional en preescolares europeos (Italia y Noruega) y latinoamericanos (Brasil y Perú).

En ese mismo contexto, es crucial el apoyo profesional a las familias a través de intervenciones orientadas a la comprensión emocional de los preescolares (Dadds et al., 2019), lo cual puede ayudar a la prevención de depresión preescolar

(Luby et al., 2018; Donohue et al., 2021), desarrollo de trastornos de conducta (Scott et al., 2018; Espelage & Hong, 2019; Frick & Kemp, 2021) que se hacen socialmente presentes y pueden considerarse un precedente a fenómenos de violencia como el bullying (Orri et al., 2020); o puedan caer en el consumo de sustancias o actos delictivos en su adolescencia (Flores et al., 2019; Coronado, 2020).

El presente estudio incluye varias fortalezas, como la factibilidad de la investigación, en este sentido, se contó con el acceso total a la población y la disposición de las docentes para recopilar información. Así mismo, se utilizaron instrumentos adaptados a la realidad nacional, contando con niveles de validez y confiabilidad aceptables. Del mismo modo, la prueba de hipótesis asegura en un 99% que los resultados pueden replicarse en una población con características similares ( $p < 0.01$ ).

Sin embargo, se reconocen algunas limitaciones. Primeramente, los resultados no permiten generar alguna inferencia sobre la causalidad de las variables. También existe el riesgo de sesgo respecto al recojo de información, puesto que, la valoración de las conductas de los niños está sujeta a la percepción de las docentes, las cuales pueden tener una tendencia positiva o negativa, pudiendo disminuir la objetividad de los resultados (Dearing & Zachrisson, 2017).

## VI. CONCLUSIONES

- Primera.** Respecto al objetivo principal, se determinó que las habilidades socioemocionales y la alteración de la conducta se relacionan negativa y significativamente, esto indica que, ante un mayor desarrollo de habilidades socioemocionales, los preescolares mostrarán menores grados en la alteración de su conducta.
- Segunda.** Se determinó una relación inversa entre la alteración de la conducta y la dimensión adaptación ( $\rho=-,587$  y  $p<0.005$ ). Indicando que, si un niño tiene un alto grado de alteración en su comportamiento, existe el riesgo de que no logre adaptarse a nivel social en su entorno educativo.
- Tercera.** Se determinó una relación inversa entre la alteración de la conducta y la dimensión participación ( $\rho=-,511$  y  $p<0.005$ ). Esto implica que, si un niño tiene un alto grado de alteración en su comportamiento, presentará una tendencia a no participar en las actividades grupales o institucionales.
- Cuarta.** Se determinó una relación inversa entre la alteración de la conducta y la dimensión seguridad ( $\rho=-,680$  y  $p<0.005$ ). Lo cual hace referencia que, si un niño tiene un alto grado de alteración en su comportamiento, presentarán desconfianza hacia sus compañeros y docentes.
- Quinta.** Se determinó una relación inversa entre la alteración de la conducta y la dimensión cooperación ( $\rho=-,489$  y  $p<0.005$ ). Lo cual conlleva que, si un niño tiene un alto grado de alteración en su comportamiento, presentará serias dificultades para trabajar en grupo y se mostrará intolerante hacia las diferencias de cada persona.
- Sexta.** Se identificó que el 51.41% de participantes tiene un nivel promedio en el desarrollo de sus capacidades socioemocionales, evidenciando que presentan algunas dificultades para adaptarse y autogestionarse emocionalmente.
- Séptima.** Se determinó que el 56.2% de preescolares no presenta alteración en su conducta y el 3.4% un grado severo, lo que

indica que tienen conductas disruptivas dentro del contexto educativo.

## VII. RECOMENDACIONES

- Primera.** Implementar y aplicar programas de intervención para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños en el marco de la tutoría.
- Segunda.** Implementar programas de escuela para padres para promover el desarrollo de aprendizajes socioemocionales en los niños con un abordaje preventivo de conductas violentas en las aulas.
- Tercera.** Realizar estudios que asocien variables sociodemográficas, así como estilos de crianza y tipo de apego, a fin de identificar factores que pueden relacionarse en el comportamiento agresivo de niños preescolares.
- Cuarta.** Diseñar instrumentos que permitan estudiar la unidad de análisis de manera directa, disminuyendo el riesgo de sesgo por parte de docentes o padres.

## REFERENCIAS

- Albornoz, E. (2018). La Adaptación Escolar en los Niños y Niñas con Problemas de Sobreprotección. *Revista Conrado*, 14(64), 169-173. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n64/1990-8644-rc-14-64-169.pdf>
- Alfaro, M. (2017). *Agresividad en los niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa Particular Americana del distrito de Chicama, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional - Universidad César Vallejo.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4.a ed.).
- Araujo, J. (2020). El desarrollo social, corporal y cognitivo en los niños de educación inicial. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(105), 27-34. <https://doi.org/10.47460/uct.v24i105.378>
- Arévalo, E., & Carozzo, J. (2017). *Una Visión Iberoamericana de la Convivencia Escolar*. Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego.
- Arévalo, E., & Palacios, M. (2013). *Escala de habilidades socioemocionales para preescolares (EHSE)*. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Arias, A., Ayuso, L., Gil, G., & González, I. (2009). *Alteración del Comportamiento en la Escuela (ACE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Arsenio, W., & Lemerise, E. (2010). *Emotions, Aggression, and Morality in Children: Bridging Development and Psychopathology*. American Psychological Association. <https://archive.org/details/emotionsaggressi0000unse/page/n7/mode/2up>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.161.58622>
- Bandura, A. (2023). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature* (D. Cervone, Ed.). John Wiley & Sons.
- Bardack, S., & Obradović, J. (2017). Emotional Behavior Problems, Parent Emotion Socialization, and Gender as Determinants of Teacher–Child Closeness. *Early Education and Development*, 28(5), 507-524. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1279530>

- Bárrig, P., & Alarcón, D. (2017). Temperament and social competence in preschool children from San Juan de Lurigancho: a preliminary study. *Liberabit*, 23, 75-88. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.05>
- Belsky, J., Zhang, X., & Sayler, K. (2021). Differential susceptibility 2.0: Are the same children affected by different experiences and exposures? *Development and Psychopathology*, 34(3), 1025-1033. <https://doi.org/10.1017/s0954579420002205>
- Bjørk, R., Havighurst, S., Pons, F., & Karevold, E. (2020). Pathways to behavior problems in Norwegian kindergarten children: The role of parent emotion socialization and child emotion understanding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(6), 751-762. <https://doi.org/10.1111/sjop.12652>
- Blair, C., McKinnon, R., & Daneri, M. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Blanco, J. (2017). *Evaluación de la Motivación Académica en Niños de Primer Ciclo de Educación Infantil* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de León.
- Booth, E. (2019). *Las habilidades socioemocionales en la primera infancia: Llegar al corazón del aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Bornstein, M. (2019). *Handbook of Parenting: Volume 5: The Practice of Parenting, Third Edition*. Routledge.
- Bottaro, F. (2014). Diseño de los estudios de investigación. Debilidades y fortalezas. *Hematología*, 18(1), 74-83. <https://sah.org.ar/revistasah/numeros/Vol18.n1.74-83.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronstein, D., & Morris, C. (1947). Signs, Language, and Behavior. *Philosophy and Phenomenological Research*, 7(4), 643. <https://doi.org/10.2307/2102990>
- Buitrago, R., Herrera, L., & Cárdenas, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>

- Buitrago, R., Herrera, L., & Cárdenas, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (Eds.). (2017). IDB: Learning Better: Public Policy for Skills Development. En *Inter-American Development Bank*. <https://publications.iadb.org/publications/english/viewer/Learning-Better-Public-Policy-for-Skills-Development.pdf>
- Cabedo, A., & Gil, J. (2013). *La cultura para la convivencia*. Nau Llibres.
- Cao, V., Davies, P., & Sturge-Apple, M. (2023). Disentangling the relationship between callous-unemotional traits and unsupportive parenting through a developmental lens. *Development and Psychopathology*, 1-11. <https://doi.org/10.1017/s0954579423000263>
- Conchoy, G. (2022). *Nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños y niñas de una Institución Educativa Inicial de Chanchara – Huancavelica* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Comunidades en DSpace - Universidad Nacional de Huancavelica.
- Coronado, D. (2020). Tejiendo el perfil delictivo en el otro diferente. La delincuencia en jóvenes y adolescentes. *InterNaciones*, 20, 209-242. <https://doi.org/10.32870/in.vi20.7181>
- Corral, Y. (2014). *Instrumentos de recolección de datos: validez y confiabilidad: Para investigaciones de enfoque cualitativo y de enfoque cuantitativo*. Editorial Academica Espanola.
- Dadds, M., English, T., Wimalaweera, S., Schollar-Root, O., & Hawes, D. (2019). Can reciprocated parent–child eye gaze and emotional engagement enhance treatment for children with conduct problems and callous-unemotional traits: a proof-of-concept trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(6), 676-685. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13023>
- Davidson, C., Crowder, M., Gordon, R., Domitrovich, C., Brown, R., & Hayes, B. (2018). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.002>



- De La Torre, M., García, M., & Casanova, P. (2017). Relaciones entre Estilos Educativos Parentales y Agresividad en Adolescentes. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 12(32), 147-170. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13118>
- Dearing, E., & Zachrisson, H. (2017). Concern Over Internal, External, and Incidence Validity in Studies of Child-Care Quantity and Externalizing Behavior Problems. *Child Development Perspectives*, 11(2), 133-138. <https://doi.org/10.1111/cdep.12224>
- Del Valle, K., & Gomez, A. (2019). *Muestreo Estadístico Para Docentes Y Estudiantes*.
- Delgado, B., Aparisi, D., García-Fernández, J., Torregrosa, M., Estévez, E., Marzo, J., & Inglés, C. (2018). Academic goals and learning strategies in secondary education Spanish students with social anxiety. *Estudios De Psicología*, 12(23), 159-182. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1407901>
- Díaz, M., & Mejía, S. (2016). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 709-718. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16205>
- Donohue, M., Hoyniak, C., Tillman, R., Deanna, M., & Luby, J. (2021). Callous-Unemotional Traits as an Intervention Target and Moderator of Parent–Child Interaction Therapy—Emotion Development Treatment for Preschool Depression and Conduct Problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(11), 1394-1403. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.03.018>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duskin, R., Martorell, G., & Papalia, D. (2014). *Experience Human Development*. McGraw-Hill Education.
- ENARES: *Lucha contra la Violencia Familiar*. (2019). <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3354732-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-enares-2019>

- Espelage, D., & Hong, J. (2019). School climate, bullying, and school violence. En *American Psychological Association eBooks* (pp. 45-69). <https://doi.org/10.1037/0000106-003>
- Flores, P., López, K., Guzmán, F., Rodríguez, L., & Jiménez, B. (2019). Consumo de alcohol y su relación con la agresividad en adolescentes de secundaria. *Revista internacional de investigación en adicciones*, 5(1), 31-38. <https://doi.org/10.28931/riiad.2019.1.05>
- Frick, P., & Kemp, E. (2021). Conduct Disorders and Empathy Development. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17(1), 391-416. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-105809>
- Goldstein, A. (2002). *Escala de evaluación de habilidades sociales*. TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- González, C., Guevara, Y., Patiño, D., & Alcázar, R. (2017). Relación entre prácticas parentales y el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en adolescentes. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(20), 37. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n20p37>
- González, L. (2016). *Representaciones de apego, competencia social y problemas de conducta en preescolares de nivel socioeconómico alto* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
- Hernández, E., Cancino, K., Mendoza, C., Vidaurre, W., & Lloclla, H. (2017). Agresividad y las habilidades sociales en niños de educación primaria de la Institución Educativa 10020, Zaña 2016. *UCV - HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 6(2), 68-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6058688.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6.a ed.). INTERAMERICANA EDITORES.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Hurtado, K., Estrada, E., & Gallegos, N. (2022). Self-esteem and aggressiveness in students of a state educational institution in Puerto Maldonado, Peru.

- Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e16947.  
<https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16947>
- IBD: The Future is Now: Transversal Skills in Latin America and the Caribbean in the 21st Century. (2019). En *IBD*.  
<https://publications.iadb.org/publications/english/viewer/The-Future-is-Now-Transversal-Skills-in-Latin-America-and-the-Caribbean-in-the-21st-Century.pdf>
- INEI. (2023). Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad, ENDES 2022. En *Instituto Nacional de Estadística e Informática*.  
[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1900/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1900/libro.pdf)
- Infantes, E. (2022). *Estrategias educativas y habilidades socioemocionales en niños de 4 años en una institución educativa privada de Piura, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional - Universidad César Vallejo.
- INSM. (2021). *El 57.2% de limeños sufre de estrés debido a la pandemia de la COVID-19* [Comunicado de prensa].  
<https://www.insm.gob.pe/oficinas/comunicaciones/notasdeprensa/2021/021.html>
- Interconsulting Bureau. (2017). *Alteración de la conducta en niños de 0 a 3 años*. ICB.
- Jiménez, J., Flores, & Merino-Soto. (2019). Factores de riesgo familiares y prácticas de disciplina severa que predicen la conducta agresiva infantil. *Liberabit*, 25(2), 194-211. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.05>
- Johnson, A., Hawes, D., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 54, 65-80.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.04.001>
- Kårstad, S., Vikan, A., Berg-Nielsen, T., De Lucena, P., Losano, E., & Rique, J. (2016). Young Brazilian Children's Emotion Understanding: A Comparison within and across Cultures. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 113. <https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p113>

- Kolodziej, L. (2015). *Model-directed Learning. Albert Bandura's Social Cognitive Learning Theory and its Social-psychological Significance for School and Instruction*. GRIN Verlag.
- La Cruz, C. (2018). *Habilidades sociales y su incidencia en conductas agresivas en niños de 5 años de las Instituciones Educativas de la Red 9 de la UGEL 6, 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional - Universidad César Vallejo.
- Larose, M., Côté, S., Ouellet-Morin, I., Maughan, B., & Barker, E. (2020). Promoting better functioning among children exposed to high levels of family adversity: the protective role of childcare attendance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(6), 762-770. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13313>
- Larzelere, R., Morris, A., & Harrist, A. (2013). *Authoritative Parenting: Synthesizing Nurture and Discipline for Optimal Child Development*. Amer Psychological Assn.
- Leiva, V. (2007). Agresividad en niños y niñas de kinder y primer ciclo, del área metropolitana (2007). *Revista de Ciencias Sociales*, 3-4(117-118), 117-127. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i117-118.11017>
- Luby, J., Deanna, M., Whalen, D., Tillman, R., & Freedland, K. (2018). A Randomized Controlled Trial of Parent-Child Psychotherapy Targeting Emotion Development for Early Childhood Depression. *American Journal of Psychiatry*, 175(11), 1102-1110. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.18030321>
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O'Riordan, M., & Grazzani, I. (2022). Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties of Preschool Children: Parent and Teacher Evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- Masiran, R., Ibrahim, N., Awang, H., & Lim, P. (2022). Changes in Prosocial Behaviors Among Children With Behavioral Problems Following Incredible Years Parenting Program. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847722>
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A., & Villavicencios, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del

- Cuestionario de Agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 147-161.  
[https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion\\_Psicologia/v15\\_n1/pdf/a9v15n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v15_n1/pdf/a9v15n1.pdf)
- McDonald, S., Shin, S., Corona, R., Maternick, A., Graham-Bermann, S., Ascione, F., & Williams, J. (2016). Children exposed to intimate partner violence: Identifying differential effects of family environment on children's trauma and psychopathology symptoms through regression mixture models. *Child Abuse & Neglect*, 58, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.06.010>
- Melis, H., Colasante, T., & Malti, T. (2022). Parental warmth predicts more child pro-social behaviour in children with better emotion regulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 40(4), 539-556.  
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12425>
- MINEDU & UNICEF. (2021). Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela: Resultados principales. En *Ministerio de Educación*.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7778>
- MINEDU & UNICEF. (2021). *La Salud Mental de Niñas, Niños y Adolescentes en el Contexto de la Covid-19: Estudio en Línea Perú 2020*.  
<https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20>
- MINEDU. (2019). *Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar - SíseVe: Informe 2013- 2018*. <https://acortar.link/MIXYX8>
- MINEDU. (2021). *Inteligencia emocional para el aprendizaje*.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8588/Inteligencia%20emocional%20para%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU. (2022a). *Autocuidado y desarrollo socioemocional*.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8309/Cartilla-03-Autocuidado-y-desarrollo-socioemocional-VF-17.05.2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDU. (2022b). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo para niñas y niños de 5 años*. <https://shre.ink/ld6n>

- Moreno, M., & Vallejo, M. (2016). *Manual de terapia de conducta en la infancia* (3.a ed.). Dykinson.
- Moreno, S. y Pallás, M. (2001) BAS-3 Bateria de Socialización. Manual. (3a ed.). Madrid, España. TEA.
- Muggah, R. y Aguirre, K. (2018). Resumen ejecutivo. En *Seguridad ciudadana en América Latina: hechos y cifras* (pp. 1-17). Instituto Igarape. <http://www.jstor.org/stable/resrep19172.3>
- Müggenburg, V., & Pérez, I. (2018). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2007.1.469>
- Myers, D. (2014). *SOCIAL PSYCHOLOGY* (2a ed.). McGraw Hill Education. [https://archive.org/details/socialpsychology0000myer\\_a2n7/page/n1/mode/2up](https://archive.org/details/socialpsychology0000myer_a2n7/page/n1/mode/2up)
- Ñahui, C., & Choque, M. (2018). *Nivel de desarrollo de habilidades sociales en los niños de la Institución Educativa Inicial N° 618 de Huarirumi – Anchonga, Angaraes – Huancavelica* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. Comunidades en DSpace - Universidad Nacional de Huancavelica.
- Napolitano, C., Sewell, M., Yoon, H., Soto, C., & Roberts, B. (2021). Social, Emotional, and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills Associated With Success During Adolescence and Across the Life Span. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679561>
- Nelson, J., & Boyer, B. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-year-olds. *Social Development*, 27(3), 482-494. <https://doi.org/10.1111/sode.12296>
- Novella, R., Alvarado, A., Rosas, D., & González-Velosa, C. (2019). *BID: Encuesta de habilidades al trabajo (ENHAT) 2017-2018: Causas y consecuencias de la brecha de habilidades en Perú*. <https://publications.iadb.org/es/encuesta-de-habilidades-al-trabajo-enhat-2017-2018-causas-y-consecuencias-de-la-brecha-de-habilidades>
- OECD, ECLAC, & CAF. (2016). *Latin American Economic Outlook: Youth, Skills and Entrepreneurship*. OECD. <https://doi.org/10.1787/leo-2017-en>

- OECD. (2021a). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Organisation for Economic Cooperation and Development. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- OECD. (2021b). Survey on Social and Emotional Skills Technical Report. En *Organisation for Economic Cooperation and Development*. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>
- OMS. (2022). *Violencia contra los niños* [Comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Orri, M., Boivin, M., Chen, C., Ahun, M., Geoffroy, M., Ouellet-Morin, I., Tremblay, R., & Côté, S. (2020). Cohort Profile: Quebec Longitudinal Study of Child Development (QLSCD). *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(5), 883-894. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01972-z>
- Ortega, R., Pendás, L., Ortega, M., Abreu, A., & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman, caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/1804/180414044017.pdf>
- Papalia, D., & Feldman, R. (2011). *Experience Human Development*. McGraw-Hill Education.
- Pereyra, L. (2020). *Metodología de la investigación*. Klik.
- Polat, Ö., & Göncü, H. (2021). Anasınıfına devam eden çocukların çaba gerektiren kontrolleriyle sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 939-959. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.935557>
- Prosser, G., Romo-Medina, I., & Rojas-Andrade, R. (2020). Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019). *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2). <https://doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.8>
- Qian, Y., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Sun, Q., Pan, Q., Fei, G., Stallones, L., Xiang, H., & Zhang, X. (2020). Risk Factors Associated With School Bullying Behaviors: A Chinese Adolescents Case-Control Study, 2019. *Journal of*

*Interpersonal Violence*, 37(11-12), 9903-9925.  
<https://doi.org/10.1177/0886260520976218>

Quezada, N. (2021). *Metodología de la investigación*. Marcombo.

Quintero, J. (2017). La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación del cuidado. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 165-185.  
<https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2017.0002.08>

Ribeiro, L., & Zachrisson, H. (2017). Peer Effects on Aggressive Behavior in Norwegian Child Care Centers. *Child Development*, 90(3), 876-893.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12953>

Richaud, M., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2). <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>

Ruiz, C. (2003). Test de Autoestima-25. Lima: Baterías del CEP Champagnat.

Scott, J., Tunbridge, M., & Stathis, S. (2018). The aggressive child. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54(10), 1165-1169.  
<https://doi.org/10.1111/jpc.14182>

Shaw, D., & Taraban, L. (2016). New Directions and Challenges in Preventing Conduct Problems in Early Childhood. *Child Development Perspectives*, 11(2), 85-89. <https://doi.org/10.1111/cdep.12212>

Sotelo, L., Sotelo, N., & Domínguez, L. (2014). Propiedades Psicométricas de la escala de alteración del comportamiento en la escuela (ACE). *Revista de Investigación en Psicología*, 14(1), 137.  
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2080>

Soto, C., Napolitano, C., & Roberts, B. (2020). Taking Skills Seriously: Toward an Integrative Model and Agenda for Social, Emotional, and Behavioral Skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26-33.  
<https://doi.org/10.1177/0963721420978613>

*The World Bank: Step by Step: Social and Emotional Learning Program*. (2016). <https://documents1.worldbank.org/curated/en/863651527191324617/pdf/126566-WP-v1-P149416-PUBLIC-TG-Grade-1.pdf>

Torremorell, M. (2019). *La mediación va a la escuela: Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea Ediciones.



- Tur, A., Llorca, A., & Mestre, V. (2021). Aggressiveness, instability and social-emotional education in an inclusive environment. *Comunicar*, 29(66), 45-55. <https://doi.org/10.3916/c66-2021-04>
- UNICEF. (2018, mayo). *Guía de participación infantil en los centros escolares*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/participacion-infantil-centros-escolares>
- UNICEF. (2022, 20 enero). “La violencia tiene un impacto directo en el desarrollo y crecimiento de los niños y niñas”. <https://www.unicef.org/chile/historias/la-violencia-tiene-un-impacto-directo-en-el-desarrollo-y-crecimiento-de-la-infancia>
- UNICEF: Global framework on transferable skills. (2019). En *UNICEF*. <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
- Valentini, K. (2017). *Factores de agresividad de los estudiantes de nivel inicial de la I. E. I. N° 243 Santa Clara de Asís, según los casos recepcionados en la DEMUNA del Distrito de Pueblo Libre, Huaylas, Ancash* [Tesis de Maestría]. Universidad César Vallejo.
- Varona, S. (s. f.). *Ficha de Observación Conductual*.
- Varona, S. (s.f.). Test de agresividad infantil. Recuperado de [http://www.academia.edu/15493589/TEST\\_DE\\_AGRESIVIDAD\\_INFANTIL\\_GUIA](http://www.academia.edu/15493589/TEST_DE_AGRESIVIDAD_INFANTIL_GUIA)
- Veccia, T., & Muratori, M. (2019). Estudio de la agresividad en una muestra de niños y niñas de la ciudad de buenos aires a partir de las respuestas al test de los cuentos de hadas (FTT). *Anuario de Investigaciones*, 27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369166429056>
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>
- Vilanova, P., Valladares, L., & Ruffo, N. (2020). *Habilidades Socioemocionales: Potenciar aprendizajes y nutrir la vocación de educar*.
- Watts, R., & Pattnaik, J. (2022). Perspectives of Parents and Teachers on the Impact of the COVID-19 Pandemic on Children’s Socio-Emotional Well-

Being. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01405-3>

WEF: *Annual Report 2021-2022*. (2022).  
[https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Annual\\_Report\\_2021\\_22.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Annual_Report_2021_22.pdf)

WEF: Data Science in the New Economy. A new race for talent in the Fourth Industrial Revolution. (2019). En *World Economic Forum*.  
[https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Data\\_Science\\_In\\_the\\_New\\_Economy.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Data_Science_In_the_New_Economy.pdf)

WEF: The Global Risks Report 2021, 16th Edition. (2021). En *WEF*.  
[https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_The\\_Global\\_Risks\\_Report\\_2021.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf)

World Health Organization. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (10.a ed.).  
<https://icd.who.int/browse10/2016/en>

## ANEXOS

### ANEXO 1. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>Habilidades Socioemocionales</b>	Las competencias socioemocionales son aquellas estrategias que tiene un individuo que le permite comprender sus emociones y controlarlas, así mismo, autorregular su conducta y adaptarse a diversos contextos sociales (Booth, 2019; Vilanova et al., 2020).	Las habilidades socioemocionales comprenden cuatro dimensiones: adaptación, participación, seguridad y cooperación, medidas a través de la Escala de Habilidades Socioemocionales (EHSE 4 – 5) que consta de 40 elementos polinomiales con una escala de evaluación de Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre), aplicados a docentes de educación inicial y no hay límite de tiempo para cada administración individual.	Adaptación	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ajuste a diversos contextos.</li> <li>· Adecuación a las normas de convivencia.</li> </ul>	<b>Ordinal</b> <b>Escala de Likert:</b> 1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
			Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Iniciativa.</li> <li>· Expresión de opiniones.</li> <li>· Planificación de tareas.</li> </ul>	
			Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Grado de confianza en sí mismo.</li> <li>· Grado de confianza en los demás.</li> <li>· Conciencia de fortalezas y debilidades.</li> </ul>	
			Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Grado de interés en el trabajo en grupo.</li> <li>· Tolerancia a la diversidad.</li> </ul>	

<p style="text-align: center;"><b>Alteración de la Conducta</b></p>	<p>La alteración de la conducta es un conjunto de parámetros conductuales que tiene una persona, diferentes a los aceptados socialmente, estos resultan de una interpretación errónea sobre la conducta de las personas de su entorno, percibiendo un ambiente amenazante y respondiendo agresivamente ante ello (Arsenio y Lemerise, 2010).</p>	<p>Se asume que el instrumento Escala de Alteración del Comportamiento en la Escuela - ACE será utilizado para medir la definición que los autores proponen en su modelo teórico.</p>	<p style="text-align: center;">Escala Unidimensional</p>	<p>El instrumento consta de 16 ítems.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Ordinal</b> <b>Escala de Likert:</b> 0 = Nunca 1 = Esporádicamente 2 = Algunas veces o con poca intensidad 3 = Muchas veces o con mucha intensidad 4 = Mucha frecuencia y con gran intensidad</p>
---	--	---	--	---	---

## ANEXO 2. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA LA VARIABLE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

### ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS (EHSE – 4 Y 5)

Nombre del niño(a): \_\_\_\_\_ Fecha nac.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Centro Educativo: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro(a): \_\_\_\_\_

Tiempo que conoce al niño: \_\_\_\_\_ Fecha de hoy: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Instrucciones:** Estimado docente, en el siguiente cuestionario debe marcar con una “X” debajo del recuadro que mejor describa las conductas del niño/niña, en cada uno de los enunciados; de acuerdo con los siguientes criterios:

- Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta SIEMPRE, marcará debajo de la letra S.
- Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta CASI SIEMPRE, marcará debajo de CS.
- Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta A VECES, marcará debajo de AV.
- Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta CASI NUNCA, marcará debajo de CN.
- Si usted observa que el niño /niña, manifiesta la conducta NUNCA, marcará debajo de N.

Ejemplo:

Reactivos	N	CN	AV	CS	S
1. Es limpio y ordenado en sus tareas.			X		
2. Le gusta bailar y cantar.	X				

N°	Ítems	N	CN	AV	CS	S
	Dimensión Adaptación	1	2	3	4	5
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						

## ANEXO 3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA LA VARIABLE ALTERACIÓN DE LA CONDUCTA

### Alteración del Comportamiento en la Escuela

**INSTRUCCIONES:** A continuación, encontrará una serie de frases que describen comportamientos que manifiestan los alumnos en diferentes situaciones, Ud. Deberá valorar con qué **FRECUENCIA** e **INTENSIDAD** se dan esas conductas en algunos de sus alumnos. Debe tener en cuenta los siguientes aspectos antes de contestar:

**0** = No presenta **NUNCA** esa conducta.  
**1** = La conducta se produce **ESPORÁDICAMENTE**.  
**2** = La conducta se produce **ALGUNAS VECES O** con **POCA INTENSIDAD**.  
**3** = La conducta se produce **MUCHAS VECES O** con **MUCHA INTENSIDAD**.  
**4** = La conducta se produce con **MUCHA FRECUENCIA Y** con **GRAN INTENSIDAD**.

<b>Nombre del niño (a):</b>			
<b>Edad:</b>	<b>Sexo:</b> M ( ) F ( )	<b>Teléfono:</b>	
<b>Nivel:</b>		<b>Aula:</b>	
<b>Docente:</b>			

1. Le cuesta obedecer las indicaciones del profesor.	0	1	2	3	4
2. Se enfrenta al profesor.	0	1	2	3	4
3. Se burla o parece que toma el pelo al profesor.	0	1	2	3	4
4. Molesta a sus compañeros.	0	1	2	3	4
5. Se muestra intolerante con sus compañeros.	0	1	2	3	4
6. Amenaza a sus compañeros.	0	1	2	3	4
7. Provoca a sus compañeros.	0	1	2	3	4
8. Agrede física, verbal o materialmente a sus compañeros.	0	1	2	3	4
9. Manipula a sus compañeros.	0	1	2	3	4
10. Maltrata los materiales propios o ajenos.	0	1	2	3	4
11. Grita indebidamente o fuera de contexto.	0	1	2	3	4
12. Miente habitualmente.	0	1	2	3	4
13. Presenta habituales crisis de enfado o rabietas.	0	1	2	3	4
14. Culpa a otros por su propio comportamiento.	0	1	2	3	4
15. Muestra dificultades para anticipar las consecuencias de sus actos.	0	1	2	3	4
16. Muestra dificultades para asumir sus responsabilidades.	0	1	2	3	4
<b>*TOTAL (Llenado por Psicología)</b>					

## ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES.

### Consentimiento Informado

Lima, 2023

#### Habilidades Socioemocionales y Alteración de la Conducta en la Escuela

Investigador principal: Moori Apolinario, Lisseth Indhira

Para decidir si usted acepta la invitación a participar en esta investigación, le pedimos leer con atención cada uno de los siguientes apartados, mediante los cuales hacemos de su conocimiento los datos relevantes y pormenores de la misma. Asimismo, lo exhortamos a aclarar todas sus dudas. Una vez que haya comprendido en su totalidad el procedimiento, lo invitamos a firmar la autorización del mismo.

Como parte del procedimiento se le solicitará a la docente de su menor hijo(a) responder dos cuestionarios con los cuales se recabará información sobre los mismos. Esto será manejado bajo la clasificación de un número y no estará relacionado con el nombre del menor.

La participación en esta investigación no recibirá remuneración económica de ningún tipo.

En caso de aceptar los términos y el procedimiento, lo hará libre y voluntariamente, sabiendo que puede retirarse y negarse a seguir participando, en el momento en el que lo desee, aun cuando no sea por indicación del investigador responsable.

**Responsable de la investigación:** Moori Apolinario, Lisseth Indhira

**Teléfono de contacto:** 921287560

**Correo electrónico:** indhira2410@gmail.com

#### Carta de consentimiento informado de investigación

Yo, \_\_\_\_\_, manifiesto haber leído y comprendido con claridad la información presentada anteriormente. Asimismo, hago constar que todas mis dudas fueron resueltas satisfactoriamente. Entiendo que los datos obtenidos de esta investigación podrán ser difundidos con fines científicos, manteniendo la identidad de mi hijo(a) a salvo. Por todo lo anterior, acepto participar de manera libre y voluntaria en la realización de esta investigación.

---

Firma



## ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

### Consentimiento Informado

Lima, 2023

#### Habilidades Socioemocionales y Alteración de la Conducta en la Escuela

Investigador principal: Moori Apolinario, Lisseth Indhira

Para decidir si usted acepta la invitación a participar en esta investigación, le pedimos leer con atención cada uno de los siguientes apartados, mediante los cuales hacemos de su conocimiento los datos relevantes y pormenores de la misma. Asimismo, lo exhortamos a aclarar todas sus dudas. Una vez que haya comprendido en su totalidad el procedimiento, lo invitamos a firmar la autorización del mismo.

Como parte del procedimiento se le solicitará responder dos cuestionarios con los cuales se recabará información sobre sus estudiantes. Esto será manejado bajo la clasificación de un número y no estará relacionado con su nombre.

La participación en esta investigación no recibirá remuneración económica de ningún tipo.

En caso de aceptar los términos y el procedimiento, lo hará libre y voluntariamente, sabiendo que puede retirarse y negarse a seguir participando, en el momento en el que lo desee, aun cuando no sea por indicación del investigador responsable.

**Responsable de la investigación:** Moori Apolinario, Lisseth Indhira

**Teléfono de contacto:** 921287560

**Correo electrónico:** indhira2410@gmail.com

#### Carta de consentimiento informado de investigación

Yo, \_\_\_\_\_, manifiesto haber leído y comprendido con claridad la información presentada anteriormente. Asimismo, hago constar que todas mis dudas fueron resueltas satisfactoriamente. Entiendo que los datos obtenidos de esta investigación podrán ser difundidos con fines científicos, manteniendo mi identidad a salvo. Por todo lo anterior, acepto participar de manera libre y voluntaria en la realización de esta investigación.

---

Firma

## ANEXO 6. AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA EL INSTRUMENTO ESCALA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES HSE 4-5.



María Inés Palacios Psicoterapeuta



28 mar 2023 06:48

Lic. Palacios, reciba mi saludo cordialmente.

Mi nombre es Lisseth Indhira Moori Apolinario, actualmente estoy cursando el último ciclo de la carrera de Psicología y desarrollando mi Proyecto de Investigación que lleva como título "Percepción de las docentes sobre habilidades socioemocionales y alteración del comportamiento en niños de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, 2023", por lo cual, le solicito permiso para el uso de su instrumento Escala de Habilidades Socioemocionales en niños y niñas de 4 y 5 años".

Espero su pronta respuesta.  
Me despido con un cordial saludo.

Lisseth Indhira Moori Apolinario.  
Estudiante  
Carrera de Psicología

3 abr 2023 08:48

Estimada Lisseth, buenos días

Disculpa la demora de mi respuesta

Claro que puedes utilizar mi instrumento, espero que te sea de ayuda

Me puedes comentar dónde lo has encontrado



3 abr 2023 09:21

Buenos días licenciada, gracias por su respuesta. Encontré el manual original, el que construyeron usted y el Dr. Arévalo en el 2013, sin embargo, también encontré un aproximado de 14 investigaciones de pregrado, posgrado y segunda especialidad que hicieron uso de su instrumento. Es por ello que la contacté.

Enviado

## ANEXO 7. AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA EL INSTRUMENTO ESCALA DE ALTERACIÓN DEL COMPORTAMIENTO EN LA ESCUELA – ACE.



Fiorella Pérez Linares



Facebook

No está en tu lista de amigos en Facebook

8 abr 2023 10:18

Lic. Carmen Fiorella Pérez Linares, reciba mi saludo cordialmente.

Mi nombre es Lisseth Indhira Moori Apolinario, actualmente estoy cursando el último ciclo de la carrera de Psicología y desarrollando mi Proyecto de Investigación que lleva como título "Percepción de las docentes sobre habilidades socioemocionales y alteración del comportamiento en niños de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, 2023", por lo cual, le solicito permiso para el uso de su instrumento "Propiedades Psicométricas de la Escala de Alteración del Comportamiento en la Escuela – ACE en niños del Distrito de la Esperanza".

Espero su pronta respuesta.  
Me despido con un cordial saludo.

Lisseth Indhira Moori Apolinario.  
Estudiante  
Carrera de Psicología

8 abr 2023 14:26



Liseth buenas tardes. Gracias por la consideración sobre mi investigación, tienes el permiso otorgado. Suerte en tu investigación!



## ANEXO 8. AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN PARA APLICACIÓN DE PRUEBA PILOTO.

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Ate, 17 de abril del 2023

Estimada:

Directora Silvia Rodríguez de Cuya

### SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Presente.-

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y estima, asimismo, hacer de su conocimiento que soy estudiante del XI ciclo de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, campus Ate.

Actualmente me encuentro cursando la asignatura de Desarrollo del Proyecto de investigación cuyo producto final compone una investigación mediante la cual obtendré el grado de Licenciatura en Psicología. En tal sentido, solicito amablemente su autorización para llevar a cabo mi proyecto de investigación cuya población contempla a niños preescolares. Es preciso recalcar que, el uso de los instrumentos guarda relevancia en relación al aporte social y científico que brindaremos a las futuras indagaciones respecto al tema de habilidades socioemocionales y alteración del comportamiento en niños de preescolar.

Me comprometo voluntariamente a respetar la confidencialidad de los participantes, los derechos de autor y el respectivo conocimiento a usted en el estudio.

Esperando contar con su gentil apoyo, me despido por la atención que brinda a la presente.

Atentamente



Moori Apolinario Lisseth Indhira  
Practicante  
Pre Profesional  
Carrera de Psicología



Mg. Silvia Rodríguez de Pichardo  
DIRECTORA I.E.I. N° 144

Silvia Rodríguez de Cuya  
Directora  
IEI N° 144 Mundo de Colores

## ANEXO 9. APLICACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO.

**Tabla 8**

*Confiabilidad por consistencia interna de la variable habilidades socioemocionales*

	Estadísticas de fiabilidad	
	Alfa de Cronbach	N de elementos
HSE	0.984	40
ACE	0.974	16

*Nota:* Habilidades Socioemocionales (HSE). Alteración de la conducta en la Escuela (ACE).

En la tabla 8 se evidencia que el instrumento aplicado a una muestra piloto de 57 participantes tiene altos niveles de confiabilidad en ambas variables, tal que así, en la variable Habilidades Socioemocionales se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach = 0.984 y en la variable Alteración de la Conducta en la Escuela el valor del coeficiente Alfa de Cronbach = 0.974.

## Anexo 10. Autorización de la Institución para la aplicación de los instrumentos.

"Año de la unidad, la paz y el desarrollo"

Ate, 17 de abril del 2023

Estimada:

Directora Jum Mali Carrasco Miraval

### SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Presente.-

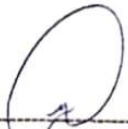
Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y estima, asimismo, hacer de su conocimiento que soy estudiante del XI ciclo de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, campus Ate.

Actualmente me encuentro cursando la asignatura de Desarrollo del Proyecto de investigación cuyo producto final compone una investigación mediante la cual obtendré el grado de Licenciatura en Psicología. En tal sentido, solicito amablemente su autorización para llevar a cabo mi proyecto de investigación cuya población contempla a niños preescolares. Es preciso recalcar que, el uso de los instrumentos guarda relevancia en relación al aporte social y científico que brindaremos a las futuras indagaciones respecto al tema de habilidades socioemocionales y alteración del comportamiento en niños de preescolar.

Me comprometo voluntariamente a respetar la confidencialidad de los participantes, los derechos de autor y el respectivo conocimiento a usted en el estudio.

Esperando contar con su gentil apoyo, me despido por la atención que brinda a la presente.

Atentamente

  
-----  
Moori Apolinario Lisseth Indhira  
Practicante  
Pre Profesional  
Carrera de Psicología

  
-----  
Carrasco Miraval Jum Mali  
Directora  
IEI N° 115 Sonrisas y Colores

## Anexo 11. Prueba de normalidad.

**Tabla 9**

*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov*

	Estadístico	gl	p
PD_HES_Total	0.177	354	0.000
PD_ACE	0.227	354	0.000

En la tabla 9 se observa que el valor de  $p = 0.000$  ( $p < 0.05$ ), de este modo, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, la cual indica que los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, se utilizó una estadística no paramétrica haciendo uso del coeficiente de Spearman para determinar la relación entre variables.

## ANEXO 12. CONSTANCIA DE CONDUCTA RESPONSABLE.

### PERFIL

---

LISSETH INDHIRA MOORI APOLINARIO



Calificación, Clasificación y Registro de Investigadores

[Solicitar Incorporación](#)

 **Conducta Responsable  
en Investigación**

Fecha: 15/07/2023





**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, PADILLA CARRASCO LILY MARGARITA, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ATE, asesor de Tesis titulada: "Habilidades Socioemocionales y Alteración de la Conducta en Preescolares de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, 2023", cuyo autor es MOORI APOLINARIO LISSETH INDHIRA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 11.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 30 de Julio del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
PADILLA CARRASCO LILY MARGARITA <b>DNI:</b> 32976183 <b>ORCID:</b> 0000-0001-8032-5582	Firmado electrónicamente por: LPADILLA el 03-08- 2023 08:04:17

Código documento Trilce: TRI - 0628999