



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

CONSTRUCCIÓN Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL TEST DE ADAPTACIÓN SOCIAL ESCOLAR EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE LIMA METROPOLITANA

Para optar al Grado Académico de:

MAESTRA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Autora:

DIANA SOLEDAD QUINTANILLA COTAQUISPE

CÓDIGO ORCID:0000-0003-3344-3855

Asesor:

Dr. José Héctor Livia Segovia

CÓDIGO ORCID: 0000-0003-2226-3349

Línea de investigación:

7. Evaluación e intervención psicológica y psicopedagogía

Lima – Perú

2023

A mi madre, a mi hija y a mi esposo, por
su apoyo, motivación y comprensión en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por todo lo que hace en mi vida, por darme la oportunidad de concluir esta investigación y por haberme permitido superar cada obstáculo que se fueron presentando en el camino.

Asimismo, agradezco a mi hija por su amor y comprensión durante el desarrollo de este trabajo. Ella es la motivación más hermosa que tengo en la vida.

A mis padres, por darme la vida y por lo más hermoso que se le puede dar a alguien: el amor.

A mi esposo, por su apoyo y amor en todo momento.

A la Universidad Marcelino Champagnat, por haberme dado la oportunidad de conocer a grandes maestros durante el período que duró la Maestría, quienes me brindaron herramientas necesarias para mi desarrollo profesional.

A mi asesor, el Dr. José Livia Segovia, por su acompañamiento y recomendaciones en el desarrollo de la presente investigación.

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
CONTENIDO.....	IV
LISTA DE TABLAS.....	VI
RESUMEN.....	VII
ABSTRACT.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Descripción del problema.....	4
1.2 Formulación del problema.....	6
1.3 Justificación.....	6
II. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 Antecedentes.....	8
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	8
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	15
2.2 Bases teóricas.....	17
2.2.1 Adaptación en el ámbito escolar.....	17
2.2.2 Adaptación escolar y ambiente familiar.....	18
2.2.3 Teorías de la adaptación social escolar.....	19
2.2.4 Componentes de la adaptación social escolar.....	24
2.3 Definición de términos básicos.....	29

III. OBJETIVOS	32
3.1 Objetivo general.....	32
3.2 Objetivos específicos	32
IV. HIPÓTESIS	33
V. MÉTODO	34
5.1 Tipo de investigación.....	34
5.2 Diseño de investigación	34
5.3 Variables	35
5.4 Población y muestra.....	36
5.4.1 Población	36
5.4.2 Muestra	37
5.5 Instrumentos.....	40
5.6 Procedimientos.....	46
VI. RESULTADOS	51
6.1 Validez basada en el contenido.....	52
6.2 Análisis de ítems	61
6.3 Validez basada en la estructura interna.....	64
6.4 Confiabilidad	68
6.5 Baremos	69
VII. DISCUSIÓN	74
VIII. CONCLUSIONES	81
IX. RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS	84
APÉNDICES	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Operacionalización de la variable	35
Tabla 2 Distribución de la población por UGEL de Lima Metropolitana.....	37
Tabla 3 Distribución de la muestra por UGEL de Lima Metropolitana.....	39
Tabla 4 Tabla de especificaciones del Test de Adaptación Social Escolar	41
Tabla 5 Datos de los expertos consultados.....	48
Tabla 6 Sugerencias de los expertos.....	53
Tabla 7 V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades de autocuidado	54
Tabla 8 V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades de comunicación....	55
Tabla 9 V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades sociales	57
Tabla 10 V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades de autodirección ..	59
Tabla 11 V de Aiken a nivel global del Test de Adaptación Social Escolar.....	61
Tabla 12 Análisis de ítems del Test de Adaptación Social Escolar.....	62
Tabla 13 Análisis factorial exploratorio del Test de Adaptación Social Escolar	64
Tabla 14 Confiabilidad del Test de Adaptación Social Escolar	69
Tabla 15 Prueba de normalidad para adaptación social escolar según edad	69
Tabla 16 Comparaciones de los puntajes de adaptación social escolar según edad...	70
Tabla 17 Baremos del Test de Adaptación Social Escolar según edad.....	71
Tabla 18 Prueba de normalidad para adaptación social escolar según sexo	71
Tabla 19 Comparaciones de los puntajes de adaptación social escolar según sexo ...	72
Tabla 20 Baremos del Test de Adaptación Social Escolar según sexo	73

RESUMEN

El objetivo del estudio fue construir y determinar las propiedades psicométricas del Test de Adaptación Social Escolar (versión para maestras) en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana. El diseño fue no experimental e instrumental. La muestra fue de 381 niños preescolares, varones y mujeres, entre 3 a 5 años de edad, seleccionados de modo no probabilístico por conveniencia. Se halló evidencia de validez basada en el contenido (V de Aiken $> .70$). Se halló la validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial exploratorio que determinó una estructura de cinco factores: habilidades sociales y de autodirección, habilidades de comunicación y autonomía, habilidades de autocuidado, habilidades de integración y habilidades emocionales y expresión creativa, que explicaron el 64.6% de la varianza total del instrumento y con cargas factoriales mayores a .30, quedando 50 ítems. La confiabilidad de consistencia interna de las dimensiones se determinó con el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, obteniéndose valores por encima de .70. Finalmente, se elaboraron baremos percentilares. Las implicancias de los hallazgos fueron discutidas.

Palabras clave: adaptación social escolar, confiabilidad, preescolares, psicometría, validez.

ABSTRACT

The objective of the study was to construct and determine the psychometric properties of the School Social Adaptation Test (for teachers) in children from 3 to 5 years old from Lima Metropolitana. The design was non-experimental and instrumental. The sample consisted of 381 preschool children, males and females, between 3 and 5 years old, selected non-probabilistically for convenience. Content-based validity evidence was found (Aiken's $V > .70$). Validity based on the internal structure was found through exploratory factor analysis that determined a five-factor structure: social skills and selfdirection, communication and autonomy skills, self-care skills, integration skills, and emotional and creative expression, which explained 64.6% of the total variance of the instrument and with factorial loads greater than .30, leaving 50 items. The internal consistency reliability of the dimensions was determined with Cronbach's Alpha and McDonald's Omega coefficient, obtaining values above .70. Finally, percentile scales were elaborated. The implications of the findings were discussed.

Keywords: preschool, psychometry, reliability, school social adaptation, validity.

INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones los niños en edad preescolar ~~tienen~~ dificultades para adaptarse a la escuela, ~~tienen~~ comportamientos erráticos para comunicarse, no saben resolver situaciones conflictivas con otros niños, requieren mucha ayuda para realizar las actividades cotidianas en el aula, etc. Todas estas dificultades subyacen a la carencia de habilidades que les permitan una buena adaptación social escolar.

En este estudio se entiende por adaptación social escolar al empleo de habilidades adaptativas (Oakland & Harrison, 2013), tales como: autocuidado, comunicación, habilidades sociales (*American Association on Mental Retardation*, 2002 como se cita en Brogna et al., 2003) en el ámbito escolar.

Los docentes conocen, por su experiencia cotidiana con los alumnos, la importancia de la adaptación social de los preescolares al ámbito escolar y sus implicancias en su rendimiento académico y en su desarrollo personal. No existen registros oficiales al respecto, pero se sabe que los "talleres de habilidades sociales" son muy frecuentes hoy en los centros educativos (según el currículo de los niveles de inicial del Ministerio de Educación). Estos hechos sustentan el interés por contar con un instrumento de registro que se muestre útil y válido para la coyuntura de nuestra realidad.

En tal sentido, se propuso como objetivos centrales de la presente investigación la construcción y evaluación de las propiedades psicométricas del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.

El presente estudio se ha estructurado de la manera que se describe a continuación:

En el capítulo I, se encuentra el planteamiento del problema, donde se presenta la descripción del problema y su formulación, así como las razones que justifican el desarrollo de la investigación.

En el capítulo II, se presentan una serie de estudios vinculados con el tema de investigación, organizados en antecedentes nacionales e internacionales; asimismo, se presenta el marco teórico y la definición de términos básicos.

En los capítulos III y IV, se han redactado los objetivos; sin embargo, no se formularon hipótesis debido a que se trata de una investigación instrumental.

En el capítulo V, se presenta una descripción del método seguido para el logro de los objetivos del estudio; es decir, se realizó una descripción del tipo, diseño de investigación, definición de la variable, la población y muestra, así como el instrumento de investigación y procedimientos implementados.

En el capítulo VI, se presentan los resultados, que son producto de los análisis estadísticos desarrollados para brindar evidencias de validez y confiabilidad del instrumento, los cuales se presentan en tablas.

En los capítulos VII, VIII y IX, se presentan la discusión de los resultados, las conclusiones y recomendaciones, respectivamente, donde se indica que el estudio desarrollado aporta un significativo instrumento de medición, necesario para la evaluación del impacto de futuras intervenciones en el área de la adaptación social escolar. Finalmente, se presentan las referencias y apéndices.

Se espera que los datos aquí encontrados contribuyan a la posibilidad de realizar futuros estudios sobre una variable psicológica, tan importante, como lo es la

adaptación social escolar en los niños de educación inicial, más aún, ahora que se cuenta con un instrumento para su medición.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Los niños que recién inician la escuela se encuentran ante una serie de retos en un ambiente nuevo, donde encuentran a otros niños y personas adultas que no pertenecen a su entorno familiar. Estos niños aún no han resuelto el egocentrismo característico de esta edad y pueden presentar conductas que dificultan la interacción entre ellos, tales como llantos, golpes, falta de expresión oral, poca tolerancia ante dificultades que no pueden solucionar -como colaborar entre ellos, divertirse en grupo, turnarse-, generándoles frustración, lo que dificulta su adaptación (Grados, 2013).

Se conoce que, de no intervenir ante estos problemas desde la temprana infancia, pueden pasar a formar parte de la multicausalidad del comportamiento antisocial, cuyas consecuencias a mayor escala se evidencian en la adolescencia (Herrera & Morales, 2005). En tal sentido, se esperaría que el niño, al llegar al inicio de su etapa adolescente, se encuentre no solo con la facultad de abstracción, sino también con la habilidad de reflexión moral, capacidades metacognitivas, resolución de problemas y destrezas de aprendizaje autorregulado (García-Mila & Martí, 2005 como se cita en Arias, 2013), que deben haberse trabajado desde la infancia, tanto a nivel familiar como escolar.

Del mismo modo, la incapacidad de adaptación a la institución escolar, desde la temprana infancia, forma parte de la multicausalidad de los problemas de aprendizaje (Moposita, 2013). Por otro lado, García et al. (2014) han indicado la existencia de una asociación entre los trastornos del desarrollo lingüístico, los problemas de aprendizaje y la adaptación escolar.

En cuanto al entorno familiar, en el Perú existen niños que viven en hogares disfuncionales, rodeados de agresiones, descuido y negligencia que perturban su desarrollo (Castro, 2001 como se cita en Otoya, 2011). Lo ideal es que exista un clima familiar positivo para el desarrollo de los niños. El involucramiento de los padres en la formación de sus niños y su vínculo con el sistema escolar constituyen predictores determinantes para una adecuada adaptación a la escuela, lo cual es crítico cuando existen condiciones de riesgo en la familia, más aún desde el inicio de la etapa escolar (Menéndez et al., 2008).

Desde esta perspectiva, se hace importante la identificación de quienes evidencien problemas en las capacidades esenciales para desempeñarse eficazmente en su entorno y mientras más temprano se haga, se podrá contribuir a revertir la problemática señalada en los párrafos precedentes. Ello implica evaluar las habilidades de adaptación de los niños en su entorno preescolar.

Existen muchos esfuerzos en la medición de la adaptación social escolar, tales como el empleo del Test de Vineland (Montero, 2003), las Escalas de Conducta Independiente (Montero, 2005), el Test Comprensivo de Conducta Adaptativa Revisado (García, 2005) y el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa: ABAS-II (Oakland & Harrison, 2013). Sin embargo, estos esfuerzos han sido abordados desde una perspectiva de la discapacidad intelectual y clínica. Por otro lado, existen también otros investigadores que se ha limitado a la medición de las habilidades sociales en preescolares (Abugattas, 2016).

Es por ello que, en la presente investigación, se pretende brindar un instrumento que evalúe la capacidad de adaptación al ambiente educativo, aplicable a niños en edad preescolar, desde un enfoque psicoeducativo.

1.2 Formulación del problema

Problema general

- ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana?

Problemas específicos

- ¿Cuál es la evidencia de validez basada en el contenido del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana?
- ¿Cuál es la evidencia de validez basada en la estructura interna del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana?
- ¿Cuáles son las características de confiabilidad basada en la consistencia interna de las puntuaciones del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana?
- ¿Cuáles son las normas del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana?

1.3 Justificación

Teórica

El presente estudio aporta un valor teórico, debido que, al confirmar la validez basada en la estructura interna del instrumento, se estaría proponiendo un modelo teórico para la elaboración del Test de Adaptación Social Escolar en la realidad peruana y, de este modo, se estaría aportando al conocimiento de la adaptación social escolar.

Práctica

El estudio permitirá contar con un instrumento válido y confiable que evalúe las habilidades de adaptación de los preescolares en una muestra representativa de Lima Metropolitana.

Los datos de esta investigación permitirán identificar aquellas habilidades que requieran reforzarse o entrenarse en los preescolares de Lima Metropolitana, con la finalidad de orientar programas de intervención. Además, el instrumento podría emplearse a manera de pre y postest para evaluar los programas relacionados con las habilidades de adaptación.

Metodológica

La construcción del instrumento denominado Test de Adaptación Social Escolar, permitirá contar con una herramienta objetiva y capaz de ser administrable para determinar las habilidades inherentes a este constructo. Asimismo, el presente estudio ofrece evidencias de validez y confiabilidad en la muestra de investigación, por lo que se constituye en un aporte a la comunidad académica nacional.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

La búsqueda de la literatura se realizó en bases de datos científicas como: Redalyc, EBSCO, Scielo, ProQuest, Eric, Psynet, Psycodoc, Scopus y Web of Science, en el período de búsqueda 2009-2022.

Al no haber encontrado antecedentes directos con respecto a trabajos sobre adaptación social en preescolares, se presentan antecedentes que, de algún modo, se relacionan con la medición de las conductas en el ámbito escolar en las etapas iniciales.

Topcu (2022) desarrolló una herramienta de medición válida y fiable para evaluar las habilidades para la vida de niños de 48 a 72 meses en Turquía. El diseño fue instrumental. Participaron 350 niños entre 48 a 72 meses, seleccionados con muestreo probabilístico aleatorio simple. El instrumento empleado fue la Escala de Habilidades para la Vida en la Primera Infancia. Los autovalores hallados indicaron una solución unidimensional que explicaba el 47.24% de la varianza total de la escala. Por otro lado, el análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó índices de ajuste aceptables para la estructura de un solo factor. Por su parte, con respecto a la confiabilidad de consistencia interna, el coeficiente alfa de Cronbach resultó ser .98, quedando así confirmada la validez y confiabilidad del instrumento.

Demirci y Arslan (2020) adaptaron la Escala de Evaluación del Desarrollo Infantil (CDAS) al turco para evaluar el desarrollo de niños de 5 años en términos de varias variables. El diseño fue instrumental. Participaron 233 preescolares de cinco

años, seleccionados por medio de un muestro no probabilístico por conveniencia. Se empleó un Formulario de Información General (elaborado por los investigadores) y el CDAS que fue desarrollado en el 2014 por Pomerleau et al., que fue adaptado al turco. Los resultados indicaron que la opinión de expertos, la validez de contenido y los estudios de equivalencia lingüística se consideraron suficientes. La puntuación del coeficiente de consistencia interna de Küder-Richardson para la fiabilidad del CDAS resultó ser de .79, para la subdimensión desarrollo del lenguaje/cognitivo fue .78, en la sub-dimensión desarrollo motor fue .51 y en social-emocional fue .62. Estos resultados sugieren que la Escala de Evaluación del Desarrollo Infantil es válida y confiable para niños de 5 años.

Muchiut et al. (2019) construyeron, validaron y baremaron la primera Escala Comportamental para Nivel Inicial de la región Nordeste Argentina, con la cual se evalúan las conductas de niños de inicial de 4 y 5 años, desde la percepción docente. El diseño fue instrumental. Participaron 21 docentes de educación inicial y 201 preescolares de 4 y 5 años, provenientes de 17 centros infantiles, seleccionados por conveniencia. Se empleó la Escala Comportamental para Nivel Inicial. Se determinó la validez de contenido del instrumento, consultando a dos expertos en el tema, quienes solamente corrigieron algunas palabras para prevenir confusiones con respecto al significado de los ítems. Por otro lado, el análisis factorial exploratorio comprobó un ajuste adecuado al modelo de 3 factores: actividad lúdica y aprendizaje, comportamental/conductual, y expresiones emocionales. Con respecto a la confiabilidad de consistencia interna, el alfa de Cronbach fue .95 y el Alfa ordinal fue .96. Por otro lado, los índices de ajuste obtenidos mediante el análisis factorial confirmatorio, fueron aceptables para el modelo de tres factores ($CFI = 1.0$; $RMSEA =$

.000; *WRMR* = .041; *CFI* > .990; *RMSEA* = .000 – .010; *WRMR* < 1.0). Finalmente, se construyeron los baremos según género y edad.

Kourmoussi et al. (2017) realizaron un estudio con el objetivo de determinar la validez y confiabilidad de la Escala de Habilidades Personales y Sociales para estudiantes de jardín de infantes de 4 a 6 años en Grecia. El diseño de investigación fue instrumental. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia se logró alcanzar una muestra de 2691 estudiantes de escuelas griegas. El instrumento empleado fue la Escala de Habilidades Personales y Sociales. Con respecto a los resultados, la validez de constructo examinada mediante un análisis factorial exploratorio identificó un modelo de 11 factores: Concentración de la atención, participación/cooperación en clase, identificación y expresión de emociones, gestión de las emociones, control de agresividad verbal y física, control de victimización, empatía, habilidades de amistad, resolución de problemas, asumir la responsabilidad y uso del lenguaje hablado y escrito. Los factores extraídos explicaron el 70.9% de la varianza total. Se encontró que todas las subescalas se correlacionaron significativa y positivamente entre sí. La confiabilidad de consistencia interna fue satisfactoria con valores de Alfa de Cronbach que van desde .82 a .92 para todas las subescalas. Además, las correlaciones de la autoestima con todas las subescalas también fueron significativas, encontrándose las más altas con resolución de problemas, concentración de la atención, participación/cooperación en clase, habilidades de amistad y uso del lenguaje hablado y escrito.

Brzezińska et al. (2012) construyeron un cuestionario para evaluar las estrategias de adaptación para niños de tres años en centros preescolares de Polonia. Emplearon un diseño instrumental. El muestreo fue no probabilístico por

conveniencia, participando 40 niños que comenzaron la educación preescolar. Los niños fueron evaluados con el Cuestionario de Estrategia de Adaptación desarrollado para los fines de la investigación. Los resultados indicaron una confiabilidad de consistencia interna aceptables en las tres dimensiones evaluadas en el instrumento: adaptación creativa ($\alpha = .88$), ansiedad y sumisión ($\alpha = .88$) y rebelión y resentimiento ($\alpha = .86$). No se reportaron evidencias de validez basada en la estructura interna. Se han establecido correlaciones estadísticas significativas entre la edad, el desarrollo psicomotor, el nivel de educación de la madre y la estrategia de adaptación del niño. Los hijos de madres que obtuvieron educación terciaria, los niños mayores, los niños que lograron un mayor nivel de desarrollo psicomotor manifestaron con mayor frecuencia una estrategia de adaptación positiva. Sin embargo, se reveló que solo 15 de los 40 niños sujetos al examen aplicaron la estrategia de adaptación creativa. Los autores concluyen que el resultado es alarmante y requiere más investigación para identificar los factores que lo determinaron.

Günindi (2013) determinó la validez y confiabilidad de un instrumento para evaluar las habilidades de adaptación social en preescolares de Turquía. Se empleó un diseño instrumental. El muestreo fue no probabilístico. Un primer grupo estuvo constituido por 50 madres cuyos hijos estaban en escuelas de clase socioeconómica media. El segundo grupo lo constituyeron 50 madres cuyas familias pertenecían a la clase socioeconómica media, pero cuyos hijos no asisten a instituciones de educación preescolar, seleccionados por conveniencia. Se empleó la Escala de Habilidades de Adaptación Social para Preescolares. Con respecto a los resultados, se determinaron dos factores: adaptación social e inadaptación social. Con relación a la confiabilidad de consistencia interna, el Coeficiente Alfa de Cronbach, para el factor de adaptación

social fue .93 y el coeficiente de prueba de dos mitades de Spearman-Brown fue de .84. Por otro lado, El coeficiente Alfa de Cronbach para el factor de inadaptabilidad social fue de .83 y el coeficiente de prueba de dos mitades de Spearman-Brown fue .85. Finalmente, se halló que la adaptación social de los niños que asisten a la escuela es significativamente más alta ($t_{(50)} = -4.121$; $p = .000$). Por otro lado, la inadaptación social de los niños que no asisten a la escuela es significativamente más baja ($t_{(50)} = 9.783$; $p = .000$).

Zambrano y Meneses (2013) evaluaron las propiedades psicométricas de la Lista de Verificación de la Conducta Infantil de Achenbach y Edelbrock en Colombia. El estudio fue de tipo instrumental. La muestra estuvo constituida por un grupo de 100 niños entre 4 y 5.5 años de una escuela pública de Suba en Bogotá, seleccionados por conveniencia. El instrumento empleado fue la Lista de Verificación de la Conducta Infantil de Achenbach y Edelbrock, formatos de padres y maestros, previa traducción, adaptación lingüística y pilotaje. Los resultados indicaron que el coeficiente alfa de Cronbach para la escala global fue de .94 para padres y para maestros .95. El análisis de componentes principales explicó el 87% de la varianza total, pero los factores resultantes no coincidieron con la versión original. Finalmente, las correlaciones entre las versiones para padres y maestros demostraron concordancias diagnósticas en las subescalas: problemas de atención, conducta agresiva y ansiedad/depresión, además de la dimensión externalizante.

Benites et al. (2011) analizaron la estructura factorial de las puntuaciones de la *Preschool and Kindergarten Behavior Scale* en población española. El estudio siguió un diseño instrumental. La muestra estuvo constituida por 1509 alumnos (741 niños y 768 niñas) de educación inicial de 3 a 6 años de edad, seleccionados por conveniencia.

El instrumento empleado fue el *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers* (PKBS-2). Los resultados confirmaron la existencia de dos factores: habilidades sociales (cooperación social, interacción social e independencia social) y problemas de conducta (exteriorización de problemas e interiorización de problemas). Esta solución obtuvo índices de ajuste aceptables y coeficientes alfa dentro de los valores óptimos.

Bermúdez (2010) estableció las propiedades psicométricas de una escala que permite evaluar la competencia social de los niños de los 3 a los 6 años colombianos. El estudio fue de tipo instrumental. Participaron 180 niños de 3 a 6 años edad que pertenecían a familias de estrato medio alto de Bogotá, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. El instrumento empleado fue la Escala de Competencia Social para Niños (versión profesores). Los resultados con respecto a la validez de contenido indicaron que se deberían modificar cinco ítems de los 75 propuestos, por no corresponder a ninguna de las dimensiones de evaluación por jueces (coherencia, pertinencia, redacción), de modo que quedaron 75 ítems en el instrumento. En cuanto a la confiabilidad, se halló un coeficiente Alfa = .920 para el instrumento en su conjunto. Con respecto a la validez, el análisis factorial de componentes principales, con rotación tipo Varimax, confirmó una estructura factorial congruente de cinco factores: autocontrol, iniciativa social, habilidades interpersonales, habilidades asertivas y orientación prosocial.

Lacunza et al. (2009) construyeron y validaron una Escala de Habilidades Sociales para Niños Preescolares en Argentina. El diseño seguido fue instrumental. La muestra estuvo constituida por 318 padres de niños de 3 a 5 años de nivel socio económico bajo, asistentes a Centros de Atención Primaria de Salud en San Miguel de

Tucuman, muestreados de manera intencional. El instrumento fue la Escala de Habilidades Sociales para Niños Preescolares, con protocolos distintos para cada grupo de edad. Los resultados indicaron que la Escala contaba con características psicométricas de validez y confiabilidad. La Escala para 3 años obtuvo un Alpha de .72, para 4 años un Alpha de .77 y para 5 años un Alpha de .86. Para determinar la validez del instrumento se efectuó un análisis factorial exploratorio de primer grado utilizando el método de análisis de componentes principales con rotación Varimax, dando como resultado una solución unidimensional.

Reyna y Brussino (2009) analizaron las propiedades psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en Argentina que evalúa habilidades sociales y problemas de conducta. El diseño seguido fue el instrumental. Se tuvieron dos muestras, una muestra de 208 niños argentinos de ambos sexos, entre 3 a 7 años, para el análisis factorial exploratorio, y para el análisis factorial confirmatorio se consideró una muestra de 184 niños, también de ambos sexos, seleccionados en todos los casos por conveniencia. Los resultados confirmaron la composición original: habilidades sociales con tres factores (interacción social, cooperación social e independencia social) que explicaban el 72.9% de la varianza total de y problemas de conducta con dos factores (problemas externalizantes y problemas internalizantes) que explicaban el 62% de la varianza total, pero con menos ítems (se eliminaron 10 ítems). Asimismo, los coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach estuvieron entre .67 hasta .96 para todos los factores.

2.1.2 Antecedentes nacionales

La búsqueda de la literatura se realizó en bases de datos científicas como: ALICIA, Renati; así como en repositorios de universidades como: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de San Martín de Porres y Universidad de Lima, en el período de búsqueda 2000-2022.

Al no haber encontrado antecedentes directos con respecto a trabajos sobre adaptación social en preescolares en el Perú, se presentan antecedentes que se relacionan con los componentes de la adaptación.

Arias et al. (2021) determinaron la validez y confiabilidad de las versiones para profesores y padres del Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen. La investigación siguió un diseño instrumental. La muestra estuvo conformada por los padres de 370 niños entre 4 a 6 años de edad, de ambos sexos y 15 profesores de inicial, quienes fueron seleccionados por muestreo no probabilístico intencional. El instrumento empleado fue el Cuestionario de Conducta Prosocial de Weir y Duveen. Los resultados indicaron que las dos versiones del instrumento tienen una estructura unidimensional. Con respecto a la confiabilidad de consistencia interna, se halló un coeficiente Alfa de .763 para la versión de profesores y un Alfa de .723 para la versión de padres. Finalmente, la correlación entre ambas versiones del instrumento fue $r = .172$ ($p < .05$).

Abugattas (2016) construyó un instrumento para evaluar las habilidades de interacción social y determinar sus propiedades psicométricas. El diseño fue de tipo psicométrico. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, siendo la muestra de 222 niños de 3 a 6 años, de instituciones educativas privadas de los distritos de Surco y La Molina. Se empleó el instrumento construido que se denominó Test de

Habilidades de Interacción Social. Con respecto a los resultados, se obtuvo evidencias de validez vinculadas al contenido mediante el juicio de cinco expertos, eliminando 25 ítems que no alcanzaron el nivel de significancia de 1.00 mediante el método de *V* de Aiken. Los 43 ítems restantes fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio. El método de análisis paralelo determinó la existencia de tres factores: autoafirmación, expresión de emociones y habilidades para relacionarse, que explicaron el 59.78% de la varianza común. La factorización se realizó con el método de ejes principales y una rotación oblicua tipo Promax, debiendo ser las cargas factoriales esperadas superiores a 0.30. Con este procedimiento se eliminaron 18 ítems. El análisis de homogeneidad ítem-test corregido identificó que un ítem obtuvo una correlación inferior a 0.20 por lo que también fue eliminado. Finalmente, la fiabilidad fue determinada por el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, cuyos valores para las dimensiones y el puntaje total del test estuvieron entre .83 hasta .93, demostrando la confiabilidad de la versión final de instrumento constituido por 24 ítems.

De la revisión de la literatura se deduce que, en la mayoría de los casos, los constructos referidos a aspectos sociales tienen una base multidimensional, constituyéndose un tema importante en el proceso de adaptación de los estudiantes. Del mismo modo, se sigue la metodología de evaluar las características de adaptación escolar, a través de la percepción de los docentes y padres, al ser muy pequeños aún los niños, como para usar un instrumento autoaplicativo.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Adaptación en el ámbito escolar

Se ha definido a la adaptación como “la capacidad del individuo para vincularse crítica y creativamente con su medio ambiente” (Komisar, 1972, p. 198 como se cita en Hernández, 2009). Al respecto, Alpi (2002 como se cita en Sánchez, 2007) postula que la adaptación alude a un proceso de cambio, un desplazamiento hacia la sensación de pertenecer a un espacio significativo, en el que el entorno está constituido por personas y objetos que interactúan, se expresan y desarrollan su identidad.

Por su parte, Fernández (2004 como se cita en Izquierdo, 2014) define la etapa de adaptación al jardín de infancia como, el período en que los niños demoran en aceptar las modificaciones producidas en el entorno hasta llegar a adecuarse.

Al respecto, López (2004 como se cita en Sánchez, 2007) señala que la etapa de adaptación es, desde la perspectiva emocional, el tiempo calendario, que los niños demoran en adecuarse emocional y socialmente en la escuela inicial. También implica las modificaciones en el entorno familiar.

En la etapa preescolar la adaptación está asociada con la maduración, mientras que, en la etapa escolar, y después de ella, se presenta a manera de avances académicos y sociales (Mendoza, 1997 como se cita en Melgar, 2012). De este modo, la adaptación implica una variedad de capacidades y destrezas que están en función al contexto que afronte el individuo.

Estas capacidades a nivel social implican patrones de comportamiento socialmente aceptables y destrezas para solucionar problemas: autocuidado, comunicación, habilidades sociales y autodirección (American Association on Mental Retardation, 2002 como se cita en Brogna et al., 2003), que habilitan la capacidad de

seleccionar y desarrollar algunas conductas en circunstancias sociales (Cummings et al., 2008 como se cita en Reyna & Brussino, 2009).

En este contexto, las habilidades sociales permiten al individuo interactuar con sus pares y con los adultos, al ser capaz de manifestar adecuadamente sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos (Caballo, 2005), lo cual se enmarca en el comportamiento adaptativo del individuo (Reyna & Brussino, 2009).

2.2.2 Adaptación escolar y ambiente familiar

Los componentes del funcionamiento familiar, que facilitan el acercamiento de los niños a nuevas vivencias en la escuela y que los conducen para comportarse exitosamente en el ámbito escolar, son las siguientes (Epstein & Sanders, 2002 como se cita en Menéndez et al., 2008):

- La estructura física del contexto familiar acorde con las características evolutivas del niño y sus necesidades educativas, con la finalidad de estimularlo.
- La implementación de tareas y condiciones de aprendizaje variadas y estimulantes que permitan la adquisición de conocimientos.
- La estimulación del pensamiento, mediante el uso constante de un lenguaje descontextualizado, frecuente y de calidad.
- Las relaciones entre padres e hijos, donde se le demuestre afecto a los niños e interés por sus logros personales y académicos.
- La interacción familia-escuela que logre complementar los requerimientos escolares y familiares y que favorezca la adaptación de los niños a la escuela.

En resumen, los hogares donde se cubren los requerimientos evolutivos y educativos de los prescolares se convierten en contextos parecidos a la escuela, favoreciendo que, ambos ambientes, se complementen en su tarea formativa. En tal sentido, el involucramiento de los padres en la educación de sus niños, así como las coordinaciones entre familia y escuela, constituyen principales predictores del éxito académico del niño en su recorrido educativo y una adaptación adecuada al ambiente escolar (Pérez, 2003 como se cita en Menéndez et al., 2008).

2.2.3 Teorías de la adaptación social escolar

Teoría de la mente

La Teoría de la Mente (TOM) ha sido un foco central de la psicología social y del desarrollo, así como de la terapia del habla (Byom & Turkstra, 2012) desde que Premack acuñó por primera vez el término Teoría de la Mente en la década de 1970, refiriéndose a la capacidad de imputar estados mentales para uno mismo y para los demás, incluidos los deseos, el conocimiento, las creencias y las intenciones, con el fin de predecir el comportamiento (Premack & Woodruff, 1978 como se cita en Beaudoin et al., 2020). Esta teoría indica que los niños deben tener la capacidad de construir diferentes representaciones abstractas de la realidad y de movilizarse entre ellas para distinguir sus estados mentales (Wimmer & Perner, 1983).

Bajo este enfoque, los niños generalmente muestran indicadores de adaptación social, como mejores habilidades de comunicación, relaciones sociales de mejor calidad, mayor popularidad entre compañeros y mayor rendimiento académico (Fink et al., 2015; Slaughter et al., 2015; Imuta et al., 2016).

La Teoría de la Mente es una construcción compleja que abarca una variedad de habilidades, cognitivas que permiten razonar sobre estados mentales cognitivos, como las creencias, o afectivos, como las emociones (Beaudoin et al., 2020).

En tal sentido, este modelo también explica cómo las construcciones cognitivas sociales, se unen para determinar el comportamiento empático en lugar de centrarse únicamente en los procesos internos, en tanto que, la Teoría de la Mente implica la representación cognitiva de sí mismo y de los estados mentales de los demás (Bird & Viding, 2014). Del mismo modo, muchos comportamientos abiertamente prosociales y de autopromoción se basan en la Teoría de la Mente: cooperación, cumplimiento de las normas sociales, mentiras y tácticas interpersonales manipuladoras (Baurain & Nader-Grosbois, 2013).

La Teoría de la Mente toma en cuenta que, las interacciones sociales cotidianas, también dependen de otros factores discretos, como el temperamento, las experiencias de vida, la integración de los valores sociales y el funcionamiento ejecutivo (Beauchamp & Anderson, 2010; Slaughter, 2015; Vera-Estay et al., 2015). En las etapas tempranas del desarrollo, sus manifestaciones están representadas por la imitación, el seguimiento de la mirada, el señalar y la atención conjunta (Carlson et al., 2013). Por lo tanto, se cree que estas habilidades actúan como precursoras de habilidades de desarrollo posterior que reflejan una comprensión explícita, coherente, flexible y conceptual de los estados mentales (Carlson et al., 2013).

Teoría del apego

La teoría del apego proporciona un marco teórico para comprender el desarrollo y la adaptación durante los primeros años (Ainsworth & Bowlby, 1991). Uno de los

supuestos más fuertes de la teoría se refiere a las implicaciones de la seguridad del apego temprano para la calidad de las relaciones interpersonales del niño a lo largo de la vida. Con respecto a la primera infancia, los teóricos del apego han propuesto que la naturaleza de una relación de apego seguro con los cuidadores probablemente promueva la competencia social del niño (es decir, la capacidad de utilizar recursos conductuales, cognitivos y emocionales al servicio de la consecución de objetivos personales en múltiples contextos sociales) fuera de la familia (Waters & Sroufe, 1983).

Una relación de apego seguro puede promover la competencia social porque existe un historial de disponibilidad y capacidad de respuesta del cuidador que debería resultar en el desarrollo de expectativas sociales positivas del niño con respecto a las relaciones en general, incluidas las relaciones con los compañeros (Booth-LaForce et al., 1998). Es probable que estas expectativas sociales positivas resulten en la exploración activa de nuevos entornos sociales (Booth-LaForce et al., 1998) que apoyen las interacciones con los compañeros que, a su vez, resulten en la consolidación de las habilidades sociales existentes y brinden oportunidades para aprender nuevas habilidades (Sroufe, 2005). Parece plausible sugerir que estos diversos resultados del apego pueden convertir al niño en un compañero social atractivo para sus compañeros durante la primera infancia (Rose-Krasnor et al., 1996). Por lo tanto, es más probable que los niños con antecedentes de apego seguro estén mejor preparados para navegar con éxito en este nuevo mundo social que los niños con apego inseguro.

En las últimas décadas se ha acumulado una cantidad sustancial de evidencia que respalda los argumentos que señalan que los niños con apego seguro tienden a tener ventajas en cuanto a la calidad de las interacciones con los compañeros y las

relaciones que establecen durante la primera infancia (Lux & Walper, 2019; Veríssimo et al., 2011).

Teoría de la competencia social (teoría integradora)

La competencia social es la base del comportamiento, la acción y el pensamiento humanos. Esta competencia es crucial para crear y mantener relaciones, comunicarse con otros, participar en interacciones sociales y funcionar en sociedad (Cacioppo, 2002). Estas habilidades se desarrollan gradualmente a lo largo de la niñez y la adolescencia y reflejan una interacción compleja entre los factores cognitivos, conductuales, neurales y ambientales (Frith & Frith, 2012; Soto-Icaza et al., 2015). Dada su importancia establecida para el éxito académico, la satisfacción con la vida, la salud mental y el bienestar emocional a lo largo de la vida, es imperativo que la competencia social se desarrolle sólidamente en la primera infancia (Ackerman & Brown, 2006).

Varios estudios destacan la importancia de las habilidades sociocognitivas para una adecuada competencia social (Besag & Vasey, 2019). La cognición social se refiere a los procesos cognitivos, como el reconocimiento de emociones, la teoría de la mente (comprender los estados mentales de los demás), la empatía (comprender el estado afectivo de los demás), la atribución de intenciones o el razonamiento moral, que son cruciales para procesar, interpretar, y responder a señales y situaciones sociales ayudando a las personas a comprender los comportamientos, las intenciones y las emociones de los demás (Soto-Icaza et al., 2015). Estas habilidades sociocognitivas están respaldadas por la actividad concertada de una red compleja de regiones cerebrales (cerebro social), que experimentan una maduración prolongada

durante la niñez y la adolescencia (Adolphs, 2009; Frith & Frith, 2012). Además, la investigación en el campo de la psicología del desarrollo ha subrayado la importancia y el papel central de los factores y el funcionamiento de la familia para el desarrollo cognitivo y social de los niños, como, por ejemplo, las interacciones entre padres e hijos y la seguridad del apego (Aksan et al., 2006).

Los modelos que buscan explicar la competencia social proporcionan un marco conceptual para incorporar los diversos factores que dan forma al funcionamiento social tanto en el desarrollo típico como en el atípico (Beauchamp & Anderson, 2010; Cassel et al., 2019; Cattaneo & Rizzolatti, 2009; Iacoboni, 2009; Izard, 2009; Soto-Icaza et al., 2015; Yeates et al., 2007). Dichos modelos permiten probar predicciones e investigar vínculos entre la competencia social y sus determinantes.

Beauchamp y Anderson (2010) propusieron un modelo integral de la función social que explica los dominios y los factores de influencia tanto en el desarrollo saludable como en las condiciones clínicas: el modelo de integración sociocognitivo de habilidades. Este modelo integra nociones relacionadas con la base biológica (maduración e integridad del cerebro), así como con los factores externos (ambiente), internos (basados en el niño) y cognitivos asociados con la competencia social (enfoque biopsicosocial). El modelo integrador postula que los factores externos, incluidos los factores distales (nivel socioeconómico, origen étnico o la cultura) y las influencias proximales (interacciones entre padres e hijos, prácticas de los padres o el funcionamiento familiar), juegan un papel particularmente importante durante los primeros años de desarrollo social. Los factores internos, por su parte, se refieren a variables relacionadas con uno mismo, como el temperamento o los rasgos de personalidad o atributos físicos que pueden influir en las interacciones sociales. La

maduración y la integridad del cerebro median el desarrollo social, proporcionando una base para el surgimiento de habilidades sociocognitivas. Los atributos externos e internos del niño, así como el desarrollo del cerebro, interactúan dinámicamente para apoyar las funciones cognitivas que determinan la competencia social: (1) atención y funcionamiento ejecutivo (autocuidado y autodirección), (2) habilidades de comunicación y (3) funcionamiento socioemocional (o cognición social). Estas habilidades son cruciales para funcionar en situaciones cotidianas y establecer interacciones y relaciones sociales significativas.

Durante los años preescolares, las habilidades que tienen que ver con la competencia social se refinan progresivamente a través de una mayor especialización del cerebro y de las interacciones ambientales. Los niños pasan de las percepciones egocéntricas de su entorno al juego cooperativo y la toma de perspectiva, en paralelo con un aumento en la comunicación social. La mayor complejidad del comportamiento social se hace evidente en la discriminación de los agentes sociales y la inferencia de las intenciones y creencias de los demás (Soto-Icaza et al., 2015). En resumen, los primeros años de vida sientan las bases para una competencia social adecuada.

Finalmente, cabe señalar que, en la presente investigación se ha seguido el enfoque de la teoría de la competencia social o teoría integradora.

2.2.4 Componentes de la adaptación social escolar

En la revisión de la literatura se han encontrado una serie de variables que son importantes para la adaptación escolar; sin embargo, desde la perspectiva de la teoría de la competencia social o teoría integradora (Beauchamp & Anderson, 2010), se han identificado las que se presentan a continuación:

Comunicación

Esta habilidad en los preescolares, según Betancur (2010), se evidencia cuando el niño aprende a elaborar frases que son complejas, hacen uso de reglas de gramática de acuerdo con sus características evolutivas, lo cual genera un incremento en los procesos de comunicación. Los niños son capaces de intercambiar ideas, sentimientos y afectos, superar malentendidos, se resuelven conflictos y se negocia, lo cual les permite interactuar en su ambiente con las personas que los rodean. Algunas de estas conductas implican: responder preguntas, realizar consultas, pedir cosas que desean, iniciar y mantener conversaciones, así como participar en clase (Beauchamp & Anderson, 2010). Esto surge a partir de los estímulos que la familia, los pares y la escuela ejercen sobre los procesos de interacción con los demás y permiten que los niños vayan adquiriendo habilidades comunicativas, para que se adapten e integren al grupo social (Sroufe, 2005).

En un salón de clases, el lenguaje es el medio de comunicación más importante entre los niños (Küls, 2003). Existen diferentes competencias a adquirir que son necesarias para una correcta comunicación, que implica el uso del lenguaje tanto a nivel receptivo como productivo: (1) competencia lingüística, que incluye el conocimiento de las reglas de la gramática, (2) competencia prosódica para usar la entonación, la melodía del habla y el ritmo, con la ayuda de la cual, por ejemplo, se marcan los límites de frases y oraciones, y (3) competencia pragmática para usar el lenguaje de una manera comunicativa y apropiada al contexto (Grimm & Weinert, 2002 como se cita en Schuldt, 2022).

Habilidades sociales

Según la Asociación Americana de Retraso Mental (2002 como se cita en Brogna et al., 2003), las habilidades sociales son aquellas que se asocian con las interacciones sociales que se desarrollan con otras personas. En tal sentido implican: Empezar, sostener y terminar una interacción con otros, entender y reaccionar a los estímulos ambientales adecuadamente, identificar sentimientos, brindar *feedback* positivo y negativo, autocontrolar el comportamiento, tomar conciencia de los pares y ser tolerante con ellos, regular la duración y la clase de interacción que se debe tener con otros, apoyar a los demás, iniciar y conservar amistades, atender a los requerimientos de los demás; optar, impartir, comprender el sentido de la honestidad y de la imparcialidad, autocontrolar los impulsos, acatar reglas y códigos y adaptar el comportamiento a estas (Baurain & Nader-Grosbois, 2013; Beauchamp & Anderson, 2010; Sroufe, 2005; Soto-Icaza et al., 2015). Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un grupo de comportamientos ejecutados por una persona en una situación interpersonal que manifiesta emociones, modos, anhelos, ideas o derechos de una manera adecuada a la circunstancia, acatando esos comportamientos en los otros, y que habitualmente soluciona los inconvenientes inmediatos de las circunstancias mientras disminuye la posibilidad de que surjan posteriores problemas.

Las habilidades sociales se refieren a la capacidad del niño para actuar de acuerdo con las expectativas sociales (diferenciar pautas sociales según grupos y entornos, iniciar y mantener relaciones); es decir, mostrar cuidado y empatía por los demás (reconocer y expresar sentimientos, comparte y ayuda a los demás), manejar conflictos con éxito (defenderse o buscar ayuda en situaciones de peligro o agresión)

e interactuar bajo normas (presenta normas básicas de cortesía) y valores sociales en general (Gresham et al., 2011; Walker & Rinaldi, 2020).

Autocuidado

Implica tomar decisiones y realizar acciones, con la finalidad de conservar la salud, asimismo, tiene que ver con las decisiones y acciones adoptadas para mantener el equilibrio psíquico, biológico y social (Orem, 2007). Para Quintero (2011) incentivar el autocuidado en niños pequeños implica promover, en ellos, las decisiones saludables frente a distintas conductas que requiere la vida cotidiana, lo que debe motivarse a través de tareas educativas y modelos de conducta, debido a que el niño asimila que debe cuidarse, cuando se le brinda información acerca de lo que favorece su bienestar y cuando observa comportamientos encaminados con tal finalidad en su entorno más próximo; aun cuando le sea difícil comprender esta idea por completo, lo que paralelamente a la adquisición de las prácticas de higiene que se realizan en el entorno infantil (lavado de manos y cepillado de dientes), pueden favorecer a la adquisición del cuidado de sí mismo desde edades tempranas (Beauchamp & Anderson, 2010; Slaughter, 2015; Vera-Estay et al., 2015).

Hay una serie de comportamientos de autocuidado como lavarse las manos, cepillarse los dientes, usar una toalla, sostener una cuchara o un tenedor, quitarse la chompa y ponerse los zapatos, etc. (Altas, 2022). Al respecto, Dinçer et al. (2017) clasificaron las habilidades de autocuidado de los preescolares en cuatro categorías: vestirse-desvestirse, comer, asearse e ir al baño. Las habilidades para vestirse y desvestirse incluían comportamientos como vestirse de forma independiente, distinguir el frente y la espalda, distinguir la ropa invertida, abotonarse, abrocharse el

cinturón y ponerse los zapatos. Además, las habilidades para comer incluían pelar frutas, llenar un vaso con agua, mover la comida en el plato sin derramarla, usar la cuchara y el tenedor y ayudar con la preparación de la mesa. Del mismo modo, las habilidades de autolimpieza y aseo incluyeron comportamientos como ir al baño sin recordatorio, usar el baño de forma independiente, presionar la palanca del inodoro, vestirse sin ayuda después del baño, lavarse las manos con jabón y sonarse la nariz.

Autodirección

Según Guerra (2008) consiste en la habilidad del individuo para definir una ruta y seguirla. En tal sentido, esta habilidad implica que las personas toman decisiones y las siguen sin que existan coacción, lo cual consiste en que: son conscientes con respecto a usar un conjunto de destrezas cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que ayudarán a que atiendan, transformen, organicen, elaboren y recuperen información; conocen cómo planear, regular y direccionar sus procesos cognitivos hacia la obtención de sus objetivos; evidencian un conjunto de ideas motivadoras y emotivas relacionadas con la adaptación: elevada autoeficacia académica, incorporación de objetivos de aprendizaje, actitudes favorables hacia las actividades académicas, así como la habilidad para dosificarlas y transformarlas, realizando los ajustes de acuerdo a las necesidades de la actividad y de las circunstancias de aprendizaje; planean y regulan el tiempo y el empeño que usarán en las actividades, conocen cómo crear y organizar entornos favorables para el aprendizaje, tales como ubicar un espacio apropiado para estudiar y la buscar apoyo académico de los maestros y pares cuando surgen complicaciones; en función a que la situación lo permita, evidencian más intentos por intervenir en el manejo y regulación de las actividades

escolares, el ambiente y la organización del aula; y, son competentes para ejecutar un conjunto de mecanismos, dirigidos a evadir excesivas distracciones, para conservar la atención mientras realizan sus actividades (Beauchamp & Anderson, 2010; Carlson et al., 2013).

Las habilidades que inciden en la autodirección son: capacidad para formular una opinión y un juicio, ejecutar tareas, seguir instrucciones, adaptarse a los cambios, tener iniciativa para aprender y valerse por sí mismo para: resolución de problemas, establecimiento y consecución de objetivos, planificación de actividades, autoevaluación, reflexión, así como motivación, manejo de las emociones y fuerza de voluntad (Purēns, 2017 como se cita en Grava & Pole, 2021).

2.3 Definición de términos básicos

Adaptación social escolar

Es el empleo de habilidades adaptativas tales como: autocuidado, comunicación, habilidades sociales y autodirección (Beauchamp & Anderson, 2010) en el ámbito escolar.

Autocuidado

Implica tomar decisiones y realizar acciones, con la finalidad de conservar la salud, asimismo, tiene que ver con las decisiones y acciones adoptadas para mantener el equilibrio psíquico, biológico y social (Orem, 2007).

Autodirección

Consiste en la habilidad del individuo para definir una ruta y seguirla. En tal sentido, esta habilidad implica que las personas toman decisiones y las siguen sin que existan coacción (Guerra, 2008).

Comunicación

Es la capacidad de los niños que se evidencia al usar el lenguaje para intercambiar ideas, sentimientos y afectos que les permiten interactuar en su ambiente con las personas que los rodean (Beauchamp & Anderson, 2010).

Etapas preescolar

Es la niñez temprana y puede iniciarse a partir de los dos años y medio y extenderse hasta los siete años, los niños tienen cambios significativos que les permiten adaptarse físicamente, a tener más habilidades cognitivas e interrelacionarse socialmente de modo más complejo (Sánchez et al., 2013).

Habilidades sociales

Las habilidades sociales se refieren a la capacidad del niño para actuar de acuerdo con las expectativas sociales, es decir, mostrar cuidado y empatía por los demás, manejar conflictos con éxito e interactuar bajo normas y valores sociales en general (Gresham et al., 2011; Walker & Rinaldi, 2020).

Preescolar

Período de la infancia que abarca aproximadamente los primeros cinco años de vida (Cáceres & Farinango, 2011).

Propiedades psicométricas

Las propiedades psicométricas se refieren a la validez y confiabilidad de la herramienta de medición (Asunta et al., 2019).

III. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

- Determinar las propiedades psicométricas del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar la evidencia de validez basada en el contenido del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.
- Determinar la evidencia de validez basada en la estructura interna del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.
- Determinar las características de confiabilidad basada en la consistencia interna de las puntuaciones del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.
- Elaborar las normas del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana.

IV. HIPÓTESIS

En el presente estudio se omitirán las hipótesis porque no corresponde formularlas cuando se trata de una investigación instrumental (Ato et al., 2013).

V. MÉTODO

5.1 Tipo de investigación

La presente investigación es cuantitativa debido a que su objetivo es buscar explicación a los fenómenos mediante la recopilación de datos sustentados en nociones empíricas medibles, para lograr objetividad en la producción del conocimiento (Monje, 2011).

Por otro lado, según Sánchez y Reyes (2009) la investigación es de tipo tecnológica. Ello debido a que se pretende encontrar evidencias de la validez y confiabilidad de un instrumento inédito.

Asimismo, la investigación es metodológica porque contrasta la teoría que sobre la que se ha basado la estructura de un instrumento, para lo cual se recolectan datos y se realizan análisis estadísticos propios de la psicometría (Bisquerra, como se cita en Salgado-Lévano, 2018).

5.2 Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es no experimental en ella las variables independientes ocurren, no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre las mismas ni se puede influir en dichas variables, porque ya sucedieron, igual que sus efectos (Hernández et al., 2014).

El diseño es instrumental debido a que analiza las propiedades psicométricas de instrumentos (Ato et al., 2013). En este caso, se construyó un test para evaluar la

adaptación social escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana, basado en las variables que influyen en la adaptación escolar, reportado por la literatura.

5.3 Variables

Variable atributiva:

- Adaptación social escolar-

Es el puntaje obtenido en el Test de Adaptación Social Escolar por un niño entre 3 a 5 años que ingresa al sistema preescolar, cuyas dimensiones son: habilidades sociales y de autodirección, habilidades de comunicación y autonomía, habilidades de autocuidado, habilidades de integración y habilidades emocionales y expresión creativa. A continuación, en la Tabla 1 se presenta la operacionalización de la variable.

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable: Adaptación social escolar.	Habilidades sociales y de autodirección	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte y ayuda a los demás. - Presenta normas básicas de cortesía. - Se defiende o busca ayuda en situaciones de peligro o agresión. - Ejecutar tareas. - Seguir instrucciones. 	18, 22, 25, 26, 27, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 48.
	Habilidades de comunicación y autonomía	<ul style="list-style-type: none"> - Comer. - Responder preguntas. - Realizar consultas y pedir las cosas que desea. - Participar en clase. - Adaptarse a los cambios. - Interés por aprender. 	1, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 23, 24, 28, 32, 39, 49, 50.

Variable: Adaptación social escolar.	Habilidades de autocuidado	<ul style="list-style-type: none"> - Asearse. - Ir al baño. - Vestirse-desvestirse. - Valerse por sí mismo. 	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 47.
	Habilidades de integración	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar conversaciones y las mantiene. - Inicia y mantiene relaciones. - Diferencia pautas sociales según grupos y entornos. 	15, 16, 17, 29, 33, 36, 41, 42.
	Habilidades emocionales y expresión creativa	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar. - Sonreír. - Reconoce y expresa sentimientos. 	13, 14, 21, 30, 31.

5.4 Población y muestra

5.4.1 Población

La población de estudio estuvo constituida por 54 300 estudiantes de educación inicial de 3, 4 y 5 años, de ambos sexos, que estudian en 127 instituciones educativas de gestión estatal y privada de Lima Metropolitana, con poblaciones superiores a 300 alumnos, según las estadísticas del Ministerio de Educación (Minedu, 2022). La Tabla 2 muestra la distribución de la población de instituciones educativas con estos criterios, por UGEL de Lima Metropolitana.

Tabla 2*Distribución de la población por UGEL de Lima Metropolitana*

UGEL	Nº de colegios	Estudiantes	Docentes	Secciones
UGEL-01	27	11840	447	383
UGEL-02	14	5787	216	205
UGEL-03	22	9173	346	320
UGEL-04	15	6386	210	200
UGEL-05	24	10245	347	333
UGEL-06	11	4777	159	144
UGEL-07	14	6092	276	225
Total	127	54,300	2,001	1810

5.4.2 Muestra**Marco muestral**

Corresponde a la relación de alumnos matriculados en las instituciones educativas estatales y privadas de inicial de 3, 4 y 5 años, con una población superior a los 300 alumnos, en las UGEL de Lima Metropolitana en el período 2022.

Unidades de muestreo

- Unidad de muestreo: son los estudiantes de las instituciones educativas estatales y privadas de inicial de 3, 4 y 5 años, de instituciones educativas con poblaciones superiores a 300 alumnos, de Lima Metropolitana.
- Unidad de análisis: un estudiante de inicial de 3, 4 y 5 años de una institución educativa estatal o privada de inicial de Lima Metropolitana.

Tipo de muestreo y tamaño de muestra

Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a que se ingresó a la institución educativa que brindó las facilidades para el acceso (Arias, 2006). El tamaño de la muestra fue calculado con la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 * S^2 * N}{(N-1) * E^2 + Z^2 * S^2}$$

Donde:

N = Tamaño de la muestra.

Z = Nivel de confianza para un error de tipo I al 95% de confianza.

S = Variabilidad de la variable a estudiar (se asume la máxima posible).

N = Tamaño de la población.

E = Error.

Reemplazando:

$n = 381$.

$Z = 1.96$.

$S = 0.5$.

$N = 54300$.

$E = 0.05$.

La muestra estuvo conformada por 381 alumnos entre 3 y 5 años, de ambos sexos, de las diferentes instituciones educativas de las UGEL de Lima Metropolitana, tal como se muestra en la Tabla 3. Cabe señalar que la muestra determinada para la

presente investigación supera la cantidad recomendada por Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, como se cita en Lloret-Segura et al., 2014), quienes sugirieron un tamaño muestral de, por lo menos, 200 participantes como mínimo.

Tabla 3

Distribución de la muestra por UGEL de Lima Metropolitana

UGEL	<i>f</i> (número de Instituciones educativas)	%
UGEL-01	83 (4)	21.78
UGEL-02	41 (2)	10.76
UGEL-03	64 (3)	16.80
UGEL-04	45 (2)	11.81
UGEL-05	72 (3)	18.90
UGEL-06	33 (2)	8.66
UGEL-07	43 (2)	11.29
Total	381 (18)	100.00

Nota: *f* = frecuencia

Criterios de inclusión:

- Nivel intelectual normal (según reporte del Departamento Psicopedagógico de la institución educativa).
- Niños y niñas que asisten de manera continua a clases.
- Padres que hayan firmado el consentimiento informado.
- Maestros que firmaron el consentimiento informado.

Criterios de exclusión:

- Niños que se encuentren con algún tipo de medicación que afecte su comportamiento.
- Niños con problemas de conducta (según reporte del Departamento Psicopedagógico de la institución educativa).

5.5 Instrumentos**Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial**

En el presente, la autora de esta investigación construyó el Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial en Lima, con el objetivo de explorar y caracterizar los aspectos que determinan su capacidad para adaptarse socialmente a la institución educativa. Cabe destacar que el instrumento es *ad hoc* y se basa en el modelo sociocognitivo de habilidades, propuesto por Beauchamp y Anderson (2010). Para su construcción se siguieron los pasos sugeridos por Muñiz (2018).

El instrumento, al inicio, estuvo conformado por 54 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: habilidades de autocuidado, habilidades de comunicación, habilidades sociales y habilidades de autodirección. En la Tabla 4 se detalla la estructura del instrumento.

Tabla 4*Tabla de especificaciones del Test de Adaptación Social Escolar*

Variable/Definición	Dimensiones/Definición	Indicadores	Ítems	Alternativas de respuesta tipo Likert
Adaptación social escolar. Es el empleo de habilidades adaptativas tales como: autocuidado, comunicación, habilidades sociales y autodirección (Beauchamp & Anderson, 2010) en el ámbito escolar.	Habilidades de autocuidado. Es la toma de decisiones y acciones que el niño realiza, en beneficio de la conservación de su salud, así como a las decisiones tomadas y a las prácticas adoptadas con la intención de preservar su equilibrio psíquico, biológico y social (Orem, 2007).	Comer. Asearse. Ir al baño. Vestirse/desvestirse	1. Come solo, empleando la cuchara y tenedor. 2. Se lava y seca el rostro y las manos, sin ayuda. 4. Se suena la nariz usando un pañuelo o papel higiénico, sin ayuda. 5. Hace el movimiento de cepillarse los dientes, con ayuda. 8. Se cepilla los dientes, sin ayuda. 3. Comunica sus necesidades fisiológicas a tiempo para que lo lleven al baño. 10. Se dirige al baño y se limpia solo. 6. Se quita y pone la casaca solo(a). 7. Se viste solo(a). 9. Se quita y se pone las zapatillas solo(a). 11. Dice su nombre y edad cuando se lo preguntan. 12. Puede responder a una pregunta de su maestra. 16. Sonríe y responde cuando las personas de su entorno le conversan.	Nunca (0) Rara vez (1) A veces (2) A menudo (3) Siempre (4)
	Habilidades de comunicación. Es la capacidad de los niños que se evidencia al usar el lenguaje para intercambiar ideas, sentimientos y afectos que les permiten interactuar en su ambiente con las personas que los	Responder preguntas.		

rodean (Beauchamp & Anderson, 2010).		20. Escucha atentamente a su interlocutor y responde de manera pertinente.
	Realizar consultas y pedir las cosas que desea.	13. Realiza consultas sobre información que es importante para él o ella. 14. Pide las cosas que desea a la persona adecuada.
	Participar en clase.	15. Canta en el aula junto a su maestra siguiendo el ritmo con las palmas de las manos. 21. Levanta la mano cuando desea participar en clase.
	Iniciar conversaciones y las mantiene.	17. Inicia conversaciones con sus compañeros(as) de clase cuando es oportuno. 18. Mantiene un dialogo fluido, siguiendo el ritmo de la conversación con personas de su entorno. 19. Se integra a las conversaciones de sus maestras y/o compañeros(as) oportunamente.
Habilidades sociales.	Diferenciar pautas sociales según grupos y entornos.	22. Sonríe y/o saluda a las personas conocidas de su colegio (maestras, etc.). 27. Devuelve juguetes a las maestras cuando termina el momento de jugar. 34. Pregunta si puede participar en actividades o juegos que otros estén realizando.
Las habilidades sociales se refieren a la capacidad del niño para actuar de acuerdo con las expectativas sociales, es decir, mostrar cuidado y empatía por los demás, manejar conflictos con éxito e interactuar bajo normas y		

valores sociales en general (Gresham et al., 2011; Walker & Rinaldi, 2020)

- | | |
|------------------------------------|--|
| - | <p>35. Realiza acuerdos con sus compañeros(as) acerca del juego que van a realizar.</p> <p>36. Respeta turnos cuando juega con otros niños(as).</p> <p>41. Dice halagos para su maestra.</p> <p>44. Promueve la formación de grupos para realizar juegos.</p> <p>45. Distribuye roles y/o funciones entre sus compañeros de grupo.</p> |
| Reconocer y expresar sentimientos. | <p>23. Reconoce y expresa sus emociones.</p> <p>32. Reconoce las emociones de las demás personas.</p> <p>33. Intenta imitar personajes de su agrado.</p> |
| Compartir y ayudar a los demás. | <p>24. Comparte algún juguete, alimento u otra pertenencia con un niño(a) que conoce.</p> <p>40. Ayuda a sus compañeros cuando se encuentran en dificultades.</p> |
| Iniciar y mantener relaciones. | <p>25. Se acerca a otros niños(as) para conversar sobre cosas de interés mutuo.</p> <p>26. Se integra en juegos con otros niños(as) (rompecabezas, playgo, etc.)</p> <p>31. Se presenta espontáneamente a otros niños de su entorno.</p> <p>38. Se presenta espontáneamente a los adultos (maestras de la institución).</p> |
-

	Presentar normas básicas de cortesía.	28. Da las gracias cuando alguien hace algo por él/ella. 30. Saluda a la maestra y/o compañeros(as) cuando ingresa al salón. 37. Se despide de las maestras y/o compañeros cuando es momento de retirarse a casa. 39. Muestra conductas de cortesía con sus compañeros(as) o maestras (usa frases como: “por favor”, “gracias” y “disculpa”).
Habilidades de autodirección. Es la capacidad del niño para definir una ruta y seguirla. En tal sentido, esta habilidad implica que las personas toman decisiones y las siguen sin que existan coacción (Guerra, 2008). Las habilidades que inciden en la autodirección son: capacidad para formular una opinión y un juicio, ejecutar tareas, seguir instrucciones, adaptarse a los cambios, tener iniciativa para aprender y valerse por sí mismo para: resolver problemas,	Defenderse o buscar ayuda en situaciones de peligro o agresión. Ejecutar tareas.	29. Busca ayuda y/o se queja con su maestra ante cualquier situación desagradable. 42. Es capaz de hacer valer sus derechos. 43. Soluciona sus conflictos con otros niños, evitando discutir y/o pelearse. 46. Realiza sus actividades dentro del aula, con ayuda. 47. Apoya a la maestra en tareas sencillas que le asigna. 50. Cuando realiza una tarea en el aula permanece quieto(a) en su asiento hasta culminarla. 52. Realiza sus actividades dentro del aula, sin ayuda.

establecer y conseguir objetivos, planificar actividades, autoevaluar, reflexionar, así como motivarse, manejar emociones y tener fuerza de voluntad (Purēns, 2017 como se cita en Grava & Pole, 2021).

Seguir instrucciones.

48. Respeta las rutinas diarias dentro del aula.

49. Respeta las reglas básicas del aula establecidas por la maestra.

Valerse por sí mismo.

51. Cuando ingresa a la institución es capaz de dirigirse solo a su aula.

Adaptarse a los cambios.

53. Se adapta a los cambios dentro del aula.

Interés por aprender.

54. Muestra interés por aprender cosas nuevas.

Se aplica de modo individual por parte de la maestra del niño o niña. El tiempo que demora desarrollarlo es aproximadamente 10 minutos por niño. Los ítems son enunciados de situaciones estructuradas con relación a comportamientos que determinan la capacidad para adaptarse socialmente en la escuela, acompañados de una escala graduada de cinco alternativas de respuestas, cuya calificación va desde cero hasta cuatro puntos:

Nunca observa el comportamiento (0).

Rara Vez observa el comportamiento (1).

A veces observa el comportamiento (2).

A menudo observa el comportamiento (3).

Siempre observa el comportamiento (4).

5.6 Procedimientos

Construcción del instrumento

Se construyó el instrumento basado en las variables que influyen en la adaptación escolar, basado en el modelo sociocognitivo de habilidades, propuesto por Beauchamp y Anderson (2010) y otros autores de la misma línea (Betancur, 2010; Caballo, 2005; Guerra, 2008; Gresham et al., 2011; Orem, 2007; Purēns, 2017 como se cita en Grava & Pole, 2021; Walker & Rinaldi, 2020; Quintero, 2011), en función de la cual, se determinaron los indicadores e ítems del instrumento.

Evidencia de validez basada en el contenido

Seguidamente se precisó el perfil de los expertos para la validez de contenido del instrumento. Para ello, se siguieron las recomendaciones de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008):

- Experiencia en la realización de juicios, reflejada mediante investigaciones o publicaciones.
- Experiencia profesional sobre la variable que evalúa el instrumento, reflejada mediante la reputación que tenga en la comunidad académica.
- Disponibilidad para participar como experto en la validación del instrumento.

Se consideraron cinco expertos en el ámbito educativo, de la educación inicial y con experiencia en la construcción de pruebas psicológicas, cuyas opiniones ayudaron a determinar la validez de contenido del instrumento, mediante el cálculo del coeficiente *V* de Aiken (Merino & Livia, 2009). Cabe señalar que la cantidad de cinco expertos es considerada lo mínimo en la literatura para así tener control suficiente sobre el acuerdo de concordancia de la *V* de Aiken (Zamanzadeh et al., 2015).

A cada experto se le envió una solicitud (ver apéndice A), una ficha de expertos establecida por la universidad (ver apéndice B), una tabla de especificaciones del instrumento (ver apéndice C) y una ficha de evaluación del instrumento (ver apéndice D).

En la Tabla 5 se presenta la descripción de la formación académica, tiempo de experiencia e idoneidad con respecto al constructo evaluado por el instrumento, que demuestra la calificación de los profesionales consultados como expertos.

Tabla 5*Datos de los expertos consultados*

N°	Formación académica	Tiempo de experiencia	Relación con la variable
1	Magister en Educación Inicial (2014) en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Licenciado en Psicología (2009) en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.	Experiencia de nueve años en el nivel de Inicial con niños de 3 a 5 años. Responsable del proceso de adaptación escolar, en conjunto con el Programa de Estimulación Temprana. Directora de una institución educativa privada.	Especialista en inteligencias múltiples y en integración sensorial. Responsable de realizar la evaluación integral de los niños de 2 a 5 años.
2	Doctor en Educación (2010) en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Magíster en Psicología Educativa (2007) en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Licenciado en Psicología (1984) en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.	Experiencia de 25 años como psicóloga educativa en instituciones educativas de inicial y primaria. Docencia universitaria en cursos relacionados con el desarrollo evolutivo durante quince años.	Ejerce la docencia a nivel de pre y posgrado sobre temas relacionados con el desarrollo evolutivo, adaptación, adquisición de habilidades sociales en la infancia y problemas de aprendizaje.
3	Magíster en Psicología Educativa (2015) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Psicólogo (2009) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.	Experiencia de siete años de docente en la universidad en los cursos de desarrollo humano y problemas de aprendizaje.	Ejerce la docencia a nivel de pregrado en el curso de psicología del desarrollo humano y psicometría. A nivel de posgrado, tiene a cargo los cursos de problemas de aprendizaje y psicopedagogía.
4	Magíster en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes (2014) en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Licenciado en Psicología (2005) en la Universidad de Lima.	Experiencia de 10 años en atención a la primera y segunda infancia, tanto en un puericultorio y centro de estimulación temprana.	Dirección del programa de estimulación temprana, asesora en el aspecto psicopedagógico y capacitación del personal encargado de niños entre dos a cinco años. Ejerce la docencia a nivel de posgrado en tópicos de especialización en la primera infancia.
5	Doctor en Ciencias de la Educación (2022) en la Universidad Marcelino Champagnat. Magíster en Psicología Clínica y de la Salud (2003) en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Licenciado en Psicología (1996) en la Universidad	Experiencia de 26 años de docente universitario e investigador en temas de educación y competencias. Terapeuta de familia, niños y adolescentes.	Ejerce la docencia a nivel de pregrado en cursos de desarrollo emocional y diagnóstico. Terapeuta de familia, niños y adolescentes.

Estudio piloto

Se realizó una prueba inicial del instrumento, la cual tuvo como propósito comprobar que se comprendan las instrucciones, los ítems y las alternativas de respuesta. Se puso énfasis en la redacción del contenido y se pudo precisar la duración para su desarrollo, cumpliendo así el objetivo del estudio piloto (Salgado-Lévano, 2018).

Se solicitó a un grupo de 30 profesoras de educación inicial (muestra piloto suficiente según Guilford & Fruchter, 1984) que desarrollen el instrumento en sus respectivas aulas de tres, cuatro y cinco años, previa autorización de los directores y consentimiento informado de los padres de familia y de las profesoras.

Para la aplicación, se les explicó el objetivo, la estructura y el procedimiento de desarrollo del instrumento. En todos los casos se realizó la supervisión de las aplicaciones. El estudio piloto confirmó que el Test de Adaptación Social Escolar está constituido de manera sistemática y lógica, las pautas son sencillas de seguir, las categorías de respuestas son las adecuadas, el tamaño del instrumento es adecuado y es sencillo de emplear.

Al finalizar las aplicaciones se procedía a realizar una breve entrevista a las profesoras, con la ayuda de un formato (ver apéndice E), donde se les preguntaba sobre aspectos que tuvieran como sugerencias para mejorar la calidad del instrumento (instrucciones, ítems y alternativas de respuesta).

Coordinaciones previas para la aplicación en la muestra de investigación

Se coordinó con los directivos de las escuelas seleccionadas; asimismo, se pidió poder

llegar a la muestra señalando que los datos obtenidos se manejarían confidencialmente.

Condiciones de aplicación

Los padres y la maestra debieron llenar el consentimiento informado (apéndices F y G respectivamente). Se explicó las características y objetivos del estudio, así como el papel de la investigadora, el instrumento que se emplearía y la duración de su aplicación. Además, se informó el carácter voluntario de la participación y que todos los datos recolectados serían manejados de modo confidencial. Por último, se informó sobre los datos de la investigadora para absolver consultas de los participantes, entre otros temas.

Para el caso de los padres, se solicitó el apoyo de las profesoras que accedieron a participar, para que ellas envíen el consentimiento informado a los padres y solo apliquen el instrumento a los niños cuyos padres firmen el consentimiento (apéndice F).

Los instrumentos fueron aplicados en las instituciones educativas seleccionadas, luego de terminada la clase. La administración fue hecha por las profesoras de inicial que accedieron a firmar el consentimiento informado (apéndice G). El tiempo estimado para la aplicación fue de 10 minutos.

VI. RESULTADOS

El procesamiento estadístico se realizó empleando los programas JAMOVI versión 2.3, JASP versión 0.16.1.0 y una plantilla de Excel para la V de Aiken, elaborada por Ventura-León (2022).

Se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- La validez basada en el contenido se determinó mediante la V de Aiken con sus respectivos intervalos de confianza para su valoración, tomando en cuenta valores de $V \geq .70$ para que el ítem sea considerado válido (Ventura-León, 2022).
- La validez basada en la estructura interna se realizó mediante un análisis factorial exploratorio [AFE] (Lloret-Segura et al., 2014). Previamente, se realizó un análisis descriptivo de los datos: media, desviación estándar, asimetría y curtosis (Hair et al., 2005). En el caso de los coeficientes de asimetría y curtosis, se consideró el valor +/- 1.5 como límite máximo para determinar distribución normal (Forero et al., 2009). Además, se realizó un análisis de homogeneidad, mediante la correlación ítem-test corregido (Elosua, 2003), debiéndose retener los reactivos que alcancen coeficientes de correlación superiores a .20 (Kline, 1998).
- La confiabilidad basada en la consistencia interna se determinó mediante el coeficiente Omega de McDonlad, con sus respectivos intervalos de confianza para su valoración (Ventura-León, 2018). Se eligió este coeficiente debido a

que sus resultados son más estables (Timmerman, 2005 como se cita en Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017) y reflejan el verdadero valor de fiabilidad (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Finalmente, las normas del instrumento se determinaron mediante la elaboración de percentiles. Específicamente se determinaron cuartiles (percentil 25, 50 y 75), tomando en cuenta los procedimientos estándar, tomando en cuenta la media y desviación estándar muestrales (Guilford & Fruchter, 1984).

6.1 Validez basada en el contenido

Para la validez de contenido fueron consultados cinco jueces (psicólogos educativos, con experiencia de trabajo con preescolares y construcción de tests), a quienes se les solicitó que evaluaran si los ítems considerados en el instrumento medían la adaptación social escolar. Seguidamente, los expertos evaluaron las definiciones de las dimensiones y la pertinencia de los indicadores y los ítems, así como su redacción. En los casos que alguno de los expertos no estuvo de acuerdo con algún aspecto del instrumento, se le solicitó que precise sus observaciones y sugerencias. En la Tabla 6 se presentan las sugerencias realizadas por los expertos.

Tabla 6*Sugerencias de los expertos*

Redacción original	Redacción modificada
7. Se viste solo(a).	7. Se viste solo(a) sin apoyo .
5. Hace el movimiento de cepillarse los dientes, sin ayuda.	5. Se cepilla los dientes sin ayuda.
12. Puede responder a una pregunta de su maestra.	12. Responde a una pregunta de su maestra.
13. Realiza consultas sobre información que es importante para él o ella.	13. Realiza preguntas sobre temas que son importantes para él o ella.
17. Inicia conversaciones con sus compañeros(as) de clase cuando es oportuno .	17. Inicia conversaciones con sus compañeros(as) de clase.
20. Escucha atentamente a su interlocutor y responde de manera pertinente.	20. Escucha atentamente a su maestra y responde de manera pertinente.
27. Devuelve juguetes a las maestras cuando termina el momento de jugar.	27. Devuelve los juguetes a la maestra cuando termina de jugar.
42. Es capaz de hacer valer sus derechos.	42. Hace valer sus derechos.
50. Cuando realiza una tarea en el aula permanece quieto(a) en su asiento hasta culminarla.	50. Cuando realiza una tarea en el aula permanece sentado(a) en su asiento hasta culminarla.
51. Cuando ingresa a la institución es capaz de dirigirse solo a su aula.	51. Cuando ingresa a la institución se dirige solo a su aula.

Nota: Se ha colocado con negrita las sugerencias en la redacción de ítems originales y en las modificaciones sugeridas.

Las respuestas de los expertos fueron sometidas a un análisis estadístico para analizar la concordancia en su valoración de la prueba de acuerdo con cinco criterios: 1) Redacción, 2) Medición de la variable de estudio, 3) Conducta observable, 4) Público objetivo y, 5) Medición de la dimensión. En la Tabla 7 se aprecian valores del coeficiente V de Aiken superiores a .70, para la mayoría de los ítems, con excepción del ítem 5 “Se cepilla los dientes con ayuda”, que obtuvo una V de Aiken inferior a lo esperado, por lo que se decidió eliminar este ítem. Esto indica un grado de acuerdo aceptable entre los expertos que evaluaron la dimensión habilidades de autocuidado del Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial (Merino & Livia, 2009), quedando así establecida la validez basada en el contenido para esta dimensión.

Tabla 7*V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades de autocuidado*

Ítems	Criterios	V de Aiken	IC 95%
1. Come solo, empleando la cuchara y tenedor.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
2. Se lava y seca el rostro y las manos, sin ayuda.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
3. Comunica sus necesidades fisiológicas a tiempo para que lo lleven al baño.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
4. Se suena la nariz usando un pañuelo o papel higiénico, sin ayuda.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
5. Se cepilla los dientes con ayuda.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	0.60	[.39 – .78]
	Criterio 3	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 4	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 5	0.80	[.58 - .92]
6. Se quita y pone la casaca solo(a).	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
7. Se viste solo(a) sin apoyo.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
8. Se cepilla los dientes, sin ayuda.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
9. Se quita y se pone las zapatillas solo(a).	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
10. Se dirige al baño y se limpia solo.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]

	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]

Nota: IC = Intervalos de confianza.

En la Tabla 8 se aprecian valores del coeficiente V de Aiken superiores a .70, lo que indica un grado de acuerdo aceptable entre los expertos que evaluaron la dimensión habilidades de comunicación (Merino & Livia, 2009), quedando así establecida la validez basada en el contenido para esta dimensión.

Tabla 8

V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades de comunicación

Ítems	Criterios	V de Aiken	IC 95%
11. Dice su nombre y edad cuando se lo preguntan.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
12. Responde a una pregunta de su maestra.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
13. Realiza preguntas sobre temas que son importantes para él o ella.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	0.80	[.58 - .92]
14. Pide las cosas que desea a la persona adecuada.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
15. Canta en el aula junto a su maestra siguiendo el ritmo con las palmas de las manos.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
16. Sonríe y responde cuando las personas de su entorno le conversan.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]

17. Inicia conversaciones con sus compañeros(as) de clase.	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
18. Mantiene un dialogo fluido, siguiendo el ritmo de la conversación con personas de su entorno.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
19. Se integra a las conversaciones de sus maestras y/o compañeros(as) oportunamente.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
20. Escucha atentamente a su maestra y responde de manera pertinente.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
21. Levanta la mano cuando desea participar en clase.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]

Nota: IC = Intervalos de confianza.

En la Tabla 9 se observan valores del coeficiente V de Aiken superiores a .70, para la mayoría de los ítems, con excepción del ítem 42 “Hace valer sus derechos”, que obtuvo una V de Aiken inferior a lo esperado, por lo que se decidió eliminar este ítem. En este caso, no hubo consenso entre los expertos con respecto a que el ítem mide la variable de estudio. El resto de los ítems obtuvieron un grado de acuerdo aceptable entre los expertos que evaluaron la dimensión habilidades sociales, quedando así establecida la validez basada en el contenido para esta dimensión.

Tabla 9*V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades sociales*

Ítems	Criterios	V de Aiken	IC 95%
22. Sonríe y/o saluda a las personas conocidas de su colegio (maestras, etc.).	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
23. Reconoce y expresa sus emociones.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
24. Comparte algún juguete, alimento u otra pertenencia con un niño(a) que conoce.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
25. Se acerca a otros niños(as) para conversar sobre cosas de interés mutuo.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
26. Se integra en juegos con otros niños(as) (rompecabezas, playgo, etc.).	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
27. Devuelve los juguetes a la maestra cuando termina de jugar.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
28. Da las gracias cuando alguien hace algo por él/ella.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
29. Busca ayuda y/o se queja con su maestra ante cualquier situación desagradable.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
30. Saluda a la maestra y/o compañeros(as) cuando ingresa al salón.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]

31. Se presenta espontáneamente a otros niños de su entorno.	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
32. Reconoce las emociones de las demás personas.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
33. Intenta imitar personajes de su agrado.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
34. Pregunta si puede participar en actividades y/o juegos que otros estén realizando.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
35. Realiza acuerdos con sus compañeros(as) acerca del juego que van a realizar.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
36. Respeta turnos cuando juega con otros niños(as).	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
37. Se despide de las maestras y/o compañeros cuando es momento de retirarse a casa.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
38. Se presenta espontáneamente a los adultos (maestras de la institución).	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
39. Muestra conductas de cortesía con sus compañeros(as) o maestras (usa frases como: “por favor”, “gracias” y “disculpa”).	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
40. Ayuda a sus compañeros cuando se encuentran en dificultades.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
41. Dice halagos para su maestra.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]

42. Hace valer sus derechos.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	0.60	 [.39 – .78]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
43. Soluciona sus conflictos con otros niños, evitando discutir y/o pelearse.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
44. Promueve la formación de grupos para realizar juegos.	Criterio 1	0.80	[.58 - .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
45. Distribuye roles y/o funciones entre sus compañeros de grupo.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]

Nota: IC = Intervalos de confianza.

En la Tabla 10 se observan valores del coeficiente V de Aiken superiores a .70, lo que indica un grado de acuerdo aceptable entre los expertos que evaluaron la dimensión habilidades de autodirección (Merino & Livia, 2009), quedando así establecida la validez basada en el contenido para esta dimensión.

Tabla 10

V de Aiken para los ítems de la dimensión habilidades de autodirección

Ítems	Criterios	V de Aiken	IC 95%
46. Realiza sus actividades dentro del aula, con ayuda.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
47. Apoya a la maestra en tareas sencillas que le asigna.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
48. Respeta las rutinas diarias dentro del aula.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]

	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
49. Respeta las reglas básicas del aula establecidas por la maestra.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
50. Cuando realiza una tarea en el aula permanece sentado(a) en su asiento hasta culminarla.	Criterio 1	0.80	[.58 – .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
51. Cuando ingresa a la institución se dirige solo a su aula.	Criterio 1	0.80	[.58 – .92]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
52. Realiza sus actividades dentro del aula, sin ayuda.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
53. Se adapta a los cambios dentro del aula.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]
54. Muestra interés por aprender cosas nuevas.	Criterio 1	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 2	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 3	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 4	1.00	[.84 – 1.00]
	Criterio 5	1.00	[.84 – 1.00]

Nota: IC = Intervalos de confianza.

Del mismo modo, se consultó a los jueces con respecto al instrumento de manera global, observándose en la Tabla 11 que se hallaron coeficientes iguales a 1 en todos los criterios. Estos resultados demuestran el grado de concordancia de los jueces al momento de evaluar el instrumento, confirmando así la evidencia de validez basada en el contenido del Test de Adaptación Social Escolar.

Tabla 11*V de Aiken a nivel global del Test de Adaptación Social Escolar*

Criterios	V de Aiken	IC 95%
1. Si el instrumento contribuye a lograr el objetivo de la investigación	1.00	[.84 – 1.00]
2. Si las instrucciones son fáciles de seguir.	1.00	[.84 – 1.00]
3. Si el instrumento está organizado en forma lógica	1.00	[.84 – 1.00]
4. Si el lenguaje utilizado es apropiado para el público al que va dirigido	1.00	[.84 – 1.00]
5. Si existe coherencia entre las variables, indicadores e ítems.	1.00	[.84 – 1.00]
6. Si las alternativas de respuestas son las apropiadas	1.00	[.84 – 1.00]
7. Si las puntuaciones asignadas a las respuestas son las adecuadas.	1.00	[.84 – 1.00]
8. Si considera que los ítems son suficientes para medir el indicador.	1.00	[.84 – 1.00]
9. Si considera que las dimensiones son suficientes para medir la variable a investigar.	1.00	[.84 – 1.00]
10. Si considera que los ítems son suficientes para medir la variable	1.00	[.84 – 1.00]

Nota: IC = Intervalos de confianza.

Cabe destacar que luego de determinar la evidencia de validez basada en el contenido, el instrumento quedo conformado por 52 ítems, procediendo así a la siguiente fase del procesamiento de datos que consistió en el análisis de ítems.

6.2 Análisis de ítems

El análisis descriptivo consistió en calcular las medidas de tendencia central, variabilidad y distribución de cada uno de los ítems. Se calcularon la media, desviación estándar, coeficiente de asimetría y coeficiente de curtosis (Hair et al., 2005). En el caso de los coeficientes de asimetría y curtosis, se consideró el valor +/- 1.5 como límite máximo para determinar distribución normal (Forero et al., 2009). Adicionalmente a lo mencionado, se analizó la homogeneidad de los reactivos a través del cálculo de correlaciones ítem-test corregidas (Elosua, 2003).

En la Tabla 12, se observa que la media más alta la obtuvieron los ítems 3, 10

y 1 y la media más pequeña fue obtenida por el ítem 44. En general, se aprecia una tendencia a elegir alternativas de respuestas con puntaje alto, en casi todos de los reactivos; es decir, la mayoría de los participantes ha elegido opciones cercanas al valor máximo de 4 ($M > 3$).

Con respecto a los coeficientes de asimetría y curtosis, casi todos los reactivos presentaron valores por debajo de +/- 1.5 (Forero et al., 2009), por lo que se encontrarían dentro de una distribución normal, con excepción de los ítems 1, 3 y 10. Este hallazgo sugirió la posibilidad de utilizar un método de mínimos cuadrados, específicamente el de ejes principales para los posteriores análisis (Fabrigar et al., 1999).

Por otro lado, el análisis de homogeneidad indicó que se tenían que retener casi todos los reactivos, debido a que alcanzaron coeficientes de correlación superiores a 0.20 (Kline, 1998), con excepción del ítem 9 y del ítem 44, los cuales fueron descartados del instrumento, quedando 50 ítems.

Tabla 12

Análisis de ítems del Test de Adaptación Social Escolar

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g₁</i>	<i>g₂</i>	<i>r_{itc}</i>
1	3.48	0.83	-1.60	2.21	.64
2	3.27	0.93	-0.88	-0.55	.73
3	3.69	0.73	-2.92	9.64	.59
4	3.07	1.07	-0.89	-0.06	.79
5	2.92	1.06	-0.57	-0.53	.82
6	2.55	1.13	-0.12	-0.95	.80
7	3.23	0.94	-0.85	-0.30	.68
8	2.71	1.09	-0.32	-0.82	.71
9	2.36	1.57	-0.33	-1.43	.19
10	3.68	0.56	-1.60	1.57	.66
11	3.24	0.92	-1.02	0.08	.75

12	2.85	1.26	-0.74	-0.68	.76
13	3.38	0.91	-1.45	1.32	.59
14	2.99	1.09	-0.90	-0.01	.54
15	3.32	0.85	-1.11	0.39	.64
16	2.91	1.01	-0.58	-0.58	.73
17	2.83	1.12	-0.62	-0.43	.75
18	2.68	1.14	-0.44	-0.63	.78
19	2.63	1.15	-0.32	-1.05	.69
20	2.45	1.11	-0.01	-1.00	.66
21	3.34	0.92	-1.20	0.34	.59
22	3.12	0.94	-0.78	-0.39	.67
23	2.81	1.03	-0.45	-0.66	.64
24	2.79	1.04	-0.36	-0.77	.74
25	3.17	0.94	-0.87	-0.02	.66
26	3.28	1.01	-1.30	0.77	.52
27	3.04	0.99	-0.68	-0.67	.74
28	3.28	0.88	-1.10	0.37	.67
29	3.10	0.97	-0.71	-0.66	.64
30	2.36	1.18	-0.17	-0.98	.58
31	2.98	1.04	-0.91	0.22	.68
32	3.05	1.07	-0.98	0.13	.38
33	3.02	0.97	-1.03	1.07	.78
34	2.40	1.28	-0.20	-1.10	.79
35	2.70	1.14	-0.47	-0.55	.69
36	3.08	1.00	-0.68	-0.74	.66
37	2.47	1.23	-0.23	-1.16	.59
38	2.93	1.01	-0.38	-1.09	.73
39	2.75	1.05	-0.32	-0.98	.74
40	2.52	1.13	-0.12	-1.06	.61
41	2.44	1.21	-0.21	-0.94	.69
42	2.03	1.39	-0.02	-1.26	.67
43	2.03	1.39	-0.02	-1.26	.73
44	1.98	1.45	0.16	-1.37	-.23
45	2.09	1.26	0.03	-1.02	.65
46	2.94	1.02	-0.78	-0.03	.70
47	3.12	0.98	-0.89	0.00	.77
48	2.88	1.13	-0.52	-0.91	.71
49	2.74	1.27	-0.61	-0.76	.43
50	3.25	0.96	-0.88	-0.33	.69
51	2.77	1.18	-0.40	-1.03	.57
52	3.33	0.80	-1.19	1.42	.53

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; g_1 = Asimetría; g_2 = Curtosis; r_{ite} = Correlación item-test corregida.

6.3 Validez basada en la estructura interna

Para analizar la estructura interna se usó un análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación oblimin. El método factorización fue el de ejes principales. Finalmente, el número de factores se basó en los autovalores obtenidos iguales o superiores a uno. Luego de verificar el cumplimiento de los supuestos iniciales para el AFE ($KMO = .92$; $X^2 = 20510$; $p < .001$), se obtuvo una solución de cinco factores que explicaron el 64.6% de la varianza total del instrumento. Los reactivos obtuvieron cargas factoriales superiores a .30 (Nunnally, 1995), tal como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13

Análisis factorial exploratorio del Test de Adaptación Social Escolar

Ítems	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4	5
45	.86				
25	.85				
34	.80				
44	.78				
46	.71				
40	.71				
37	.64				
22	.60				
38	.59				
48	.57				
35	.55	.38			
43	.47				
26	.47	.33			
27	.45				
18	.39				.33
10		.76			
11		.66		.43	

Ítems	Factor	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4	5
12	.38	.66			
28		.62			
9		.60	.40		
20		.54			.43
50		.49			
1		.46	.36		
49		.45	.33		
19	.38	.41			
24		.40			.32
32		.35		.34	
39	.33	.33			
23		.31		.31	
7			.82		
4			.69		
5			.69		.38
2			.68	.32	
6			.68		.33
47			.63		
3		.48	.49		
8	.31		.48		.36
29				.73	
41				.69	
36				.61	
42				.59	
33				.52	
16				.52	
17				.51	.31
15		.37		.47	
31				.41	.64
13	.37				.60
21					.55
30					.48
14		.35			.38
Autovalores	22.75	3.11	2.53	1.68	1.10
% V.E. Total	18.72	14.12	12.70	11.26	7.80

Nota: V.E. = Varianza explicada

En la Tabla 13 se aprecia que el Factor 1 se compone por los ítems: “Respetar las reglas básicas del aula establecidas por la maestra”, “Devuelve los juguetes a la

maestra cuando termina de jugar”, “Respeto turnos cuando juega con otros niños(as)”, “Respeto las rutinas diarias dentro del aula”, “Cuando realiza una tarea en el aula permanece sentado(a) en su asiento hasta culminarla”, “Soluciona sus conflictos con otros niños, evitando discutir y/o pelearse”, “Muestra conductas de cortesía con sus compañeros(as) o maestras (usa frases como: por favor, gracias y disculpa”, “Comparte algún juguete, alimento u otra pertenencia con un niño(a) que conoce”, “Ayuda a sus compañeros cuando se encuentran en dificultades”, “Realiza sus actividades dentro del aula, sin ayuda”, “Se despide de las maestras y/o compañeros cuando es momento de retirarse a casa”, “Apoya a la maestra en tareas sencillas que le asigna”, “Da las gracias cuando alguien hace algo por él/ella”, “Busca ayuda y/o se queja con su maestra ante cualquier situación desagradable”, “Escucha atentamente a su maestra y responde de manera pertinente”.

Los ítems, en su mayoría, conforman la dimensión original de habilidades sociales y se han unido a los ítems de la dimensión original denominada autodirección. Sólo el ítem “Escucha atentamente a su maestra y responde de manera pertinente”, originalmente se ubicaba en la dimensión comunicación; sin embargo, se aproxima al concepto de habilidades sociales en tanto implica empezar, sostener y terminar una interacción con otros (Baurain & Nader-Grosbois, 2013; Beauchamp & Anderson, 2010; Sroufe, 2005; Soto-Icaza et al., 2015). Es por ello por lo que, al Factor 1, se le denominará “Habilidades sociales y de autodirección”.

El Factor 2 está compuesto por los ítems: Responde a una pregunta de su maestra, Realiza preguntas sobre temas que son importantes para él o ella, Pide las cosas que desea a la persona adecuada, Saluda a la maestra y/o compañeros(as) cuando ingresa al salón, Dice su nombre y edad cuando se lo preguntan, Sonríe y/o saluda a

las personas conocidas de su colegio (maestras, etc.), Muestra interés por aprender cosas nuevas, Come solo, empleando la cuchara y tenedor, Se adapta a los cambios dentro del aula, Levanta la mano cuando desea participar en clase, Se integra en juegos con otros niños(as) (rompecabezas, playgo, etc.), Pregunta si puede participar en actividades y/o juegos que otros estén realizando, Dice halagos para su maestra, Se acerca a otros niños(as) para conversar sobre cosas de interés mutuo. La mayoría de los ítems conforman la dimensión original de habilidades de comunicación y otros se refieren a la autonomía de los niños. En tal sentido, al Factor 2, se le denominará Habilidades de comunicación y autonomía.

Por otro lado, el Factor 3 está compuesto por los ítems: Se cepilla los dientes, sin ayuda, Se suena la nariz usando un pañuelo o papel higiénico, sin ayuda, Se quita y pone la casaca solo(a), Se lava y seca el rostro y las manos, sin ayuda, “Se viste solo(a) sin apoyo, “Cuando ingresa a la institución se dirige solo a su aula, “Comunica sus necesidades fisiológicas a tiempo para que lo lleven al baño, Se quita y se pone las zapatillas solo(a). Se observa que la mayoría de los ítems de este factor implican aspectos relacionados con el cuidado personal autónomo. Es por ello por lo que, al Factor 3 se le denominará Habilidades de autocuidado.

En cuanto al Factor 4, está compuesto por los siguientes ítems: Se presenta espontáneamente a otros niños de su entorno, Promueve la formación de grupos para realizar juegos, Se presenta espontáneamente a los adultos (maestras de la institución), “Distribuye roles y/o funciones entre sus compañeros de grupo, Realiza acuerdos con sus compañeros(as) acerca del juego que van a realizar, Mantiene un dialogo fluido, siguiendo el ritmo de la conversación con personas de su entorno, Se integra a las conversaciones de sus maestras y/o compañeros(as) oportunamente, Inicia

conversaciones con sus compañeros(as) de clase. Estos ítems implican habilidades avanzadas dirigidas a la capacidad de los niños para poder integrarse con sus compañeros y maestras, por lo que se le denominará “Habilidades de integración”.

Finalmente, en cuanto al Factor 5, está compuesto por los siguientes ítems: Intenta imitar personajes de su agrado, Canta en el aula junto a su maestra siguiendo el ritmo con las palmas de las manos, “Reconoce y expresa sus emociones, Reconoce las emociones de las demás personas, Sonríe y responde cuando las personas de su entorno le conversan. Estos ítems implican habilidades relacionadas con la capacidad de reconocer y expresar emociones, así como con conductas de expresión creativa, por lo que se le denominará Habilidades emocionales y expresión creativa.

Cabe señalar que se ha tenido que realizar una re-especificación de la estructura original del instrumento, debiéndose agregar una dimensión adicional y volver a nombrar a tres dimensiones: habilidades sociales y de autodirección (renombrada), habilidades de comunicación y autonomía (renombrada), habilidades de autocuidado (original), habilidades de integración (renombrada) y habilidades emocionales y expresión creativa (nueva). Prácticamente se han consolidado las cuatro dimensiones inicialmente propuestas y han surgido otras dimensiones vinculadas con la teoría en la que se ha basado el instrumento. De esta manera, mediante la validez basada en el análisis de la estructura interna, se estaría reflejando la teoría subyacente en el constructo que se mide (García de Yébenes, 2009).

6.4 Confiabilidad

Finalmente, la confiabilidad de consistencia interna se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de McDonald (Yang & Green, 2011), hallando

valores superiores a .70, evidenciándose que la fiabilidad es buena en todos los factores, tal como se aprecian en la Tabla 14.

Tabla 14

Confiabilidad del Test de Adaptación Social Escolar

Factores	α	IC95%	ω	IC95%
Habilidades sociales y de autodirección	.95	[.94 - 0.96]	.95	[.95 - .96]
Habilidades de comunicación y autonomía	.93	[.92 - .94]	.94	[.93 - .95]
Habilidades de autocuidado	.92	[.91 - .93]	.93	[.92 - .94]
Habilidades de integración	.93	[.92 - .94]	.93	[.92 - .94]
Habilidades emocionales y expresión creativa	.83	[.80 - .86]	.83	[.81 - .86]

Nota: α = Coeficiente Alfa de Cronbach; ω = Coeficiente Omega de McDonald; IC95% = Intervalo de confianza.

6.5 Baremos

Se realizó un análisis de comparación de las edades, con la finalidad de determinar la necesidad de realizar baremos diferenciados. En la Tabla 15 se aprecia que los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, indican que los grupos de comparación tienen puntajes que no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$).

En consecuencia, se decidió usar la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis.

Tabla 15

Prueba de normalidad para adaptación social escolar según edad

Variables	Edades	W	p
Habilidades sociales y de autodirección	3 años	0.894	< .001
	4 años	0.960	< .001
	5 años	0.776	< .001
Habilidades de comunicación y autonomía	3 años	0.936	0.003
	4 años	0.914	< .001
	5 años	0.730	< .001
Habilidades de autocuidado	3 años	0.898	< .001

	4 años	0.940	< .001
	5 años	0.695	< .001
Habilidades de integración	3 años	0.966	0.048
	4 años	0.964	< .001
	5 años	0.808	< .001
Habilidades emocionales y expresión creativa	3 años	0.873	< .001
	4 años	0.914	< .001
	5 años	0.810	< .001
Total	3 años	0.962	0.048
	4 años	0.961	< .001
	5 años	0.823	< .001

Nota: W = Coeficiente de Shapiro-Wilk; p = Significancia estadística.

En la Tabla 16 se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en todas las dimensiones y el puntaje total de adaptación social escolar según edad. Además, se aprecian tamaños del efecto que van desde medianos ($\varepsilon^2 = 0.060$) a grandes (Tomczak & Tomczak, 2014). En tal sentido, se deberán elaborar baremos según la edad.

Tabla 16

Comparaciones de los puntajes de adaptación social escolar según edad

Variable	X^2	gl	p	ε^2
Habilidades sociales y de autodirección	64.9	2	< .001	0.171
Habilidades de comunicación y autonomía	94.1	2	< .001	0.248
Habilidades de autocuidado	140.1	2	< .001	0.369
Habilidades de integración	87.4	2	< .001	0.230
Habilidades emocionales y expresión creativa	23.8	2	< .001	0.063
Total	101.7	2	< .001	0.268

Nota: X^2 = Coeficiente Chi-cuadrado; gl = Grados de libertad; p = Significancia estadística; ε^2 = Épsilon-cuadrado para tamaño del efecto.

En la Tabla 17 se presentan los baremos del test de adaptación social escolar para niños de inicial de 3, 4 y 5 años.

Tabla 17*Baremos del Test de Adaptación Social Escolar según edad*

Edad	Pc	Niveles	H.S.	H.C.A.	H.A.	H.I.	H.E.C	Total
3 años	25	Bajo	0-29	0-28	0-16	0-9	0-13	0-98
	50	Promedio	30-42	29-43	17	10-15	14-15	99-128
	75	Alto	41 a +	44 a +	18 a +	16 a +	16 a +	129 a +
4 años	25	Bajo	0-38	0-39	0-22	0-16	0-14	0-132
	50	Promedio	39-52	40-48	23-28	17-22	15-18	133-166
	75	Alto	53 a +	49 a +	29 a +	23 a +	19 a +	167 a +
5 años	25	Bajo	0-42	0-45	0-27	0-16	0-14	0-138
	50	Promedio	43-59	46-54	28-31	17-31	15-19	139-197
	75	Alto	60 a +	55 a +	32 a +	32 a +	20 a +	198 a +

Nota: H.S.D. = Habilidades sociales y de autodirección, H.C.A. = Habilidades de comunicación y autonomía, H.A. = Habilidades de autocuidado, H.I. = Habilidades de integración, H.E.H. = Habilidades emocionales y expresión creativa.

En la Tabla 18 se aprecia que los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, indican que los grupos de comparación tienen puntajes que no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$). En consecuencia, se decidió usar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas según el sexo de los niños.

Tabla 18*Prueba de normalidad para adaptación social escolar según sexo*

VARIABLES	Edades	W	p
Habilidades sociales y de autodirección	Mujeres	0.922	< .001
	Varones	0.964	< .001
Habilidades de comunicación y autonomía	Mujeres	0.899	< .001
	Varones	0.942	< .001
Habilidades de autocuidado	Mujeres	0.884	< .001
	Varones	0.923	< .001
Habilidades de integración	Mujeres	0.944	< .001
	Varones	0.967	< .001
Habilidades emocionales y expresión creativa	Mujeres	0.876	< .001
	Varones	0.948	< .001
Total	Mujeres	0.951	< .001
	Varones	0.977	0.002

Nota: W = Coeficiente de Shapiro-Wilk; p = Significancia estadística.

En la Tabla 19 se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en todas las dimensiones y el puntaje total de adaptación social escolar según sexo, siendo las mujeres quienes obtuvieron ventaja sobre los varones. Además, se aprecian tamaños del efecto que van desde pequeños ($r_{bis} = 0.161$ y 0.184) a moderados (Coolican, 2009). En tal sentido, se deberán elaborar baremos según sexo.

Tabla 19

Comparaciones de los puntajes de adaptación social escolar según sexo

Variable	Grupos	<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_{bis}</i>
Habilidades sociales y de autodirección	Mujeres	47.5	12377	< .001	0.317
	Varones	41.0			
Habilidades de comunicación y autonomía	Mujeres	48.0	12299	< .001	0.321
	Varones	44.0			
Habilidades de autocuidado	Mujeres	27.0	15188	0.006	0.161
	Varones	24.0			
Habilidades de integración	Mujeres	21.0	14785	0.002	0.184
	Varones	18.0			
Habilidades emocionales y expresión creativa	Mujeres	17.0	12153	< .001	0.329
	Varones	15.0			
Total	Mujeres	157.0	12548	< .001	0.307
	Varones	140.0			

Nota: U = Coeficiente U de Mann-Whitney; Mdn = Mediana; p = Significancia estadística; r_{bis} = Correlación biserial por rangos para tamaño del efecto.

En la Tabla 20 se presentan los baremos del test de adaptación social escolar para niños de inicial mujeres y varones.

Tabla 20*Baremos del Test de Adaptación Social Escolar según sexo*

Sexo	Pc	Niveles	H.S.	H.C.A.	H.A.	H.I.	H.E.C	Total
Mujer	25	Bajo	0-40	0-43	0-21	0-17	0-14	0-134
	50	Promedio	41-56	44-53	22-31	18-27	15-19	135-187
	75	Alto	57 a +	54 a +	32 a +	28 a +	20 a +	188 a +
Varón	25	Bajo	0-30	0-35	0-19	0-11	0-11	0-114
	50	Promedio	31-49	36-48	20-28	12-24	12-16	115-156
	75	Alto	50 a +	49 a +	29 a +	25 a +	17 a +	157 a +

Nota: H.S.D. = Habilidades sociales y de autodirección, H.C.A. = Habilidades de comunicación y autonomía, H.A. = Habilidades de autocuidado, H.I. = Habilidades de integración, H.E.H. = Habilidades emocionales y expresión creativa.

VII. DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan las implicancias de los hallazgos, se realizó la contrastación con resultados de otros estudios, se presentaron las limitaciones y aportes a la comunidad científica. Con relación a las implicancias de las propiedades psicométricas del Test de Adaptación Social Escolar en niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana, se hallaron evidencias de su validez y confiabilidad.

El análisis de validez basada en el contenido fue determinado con la participación de cinco expertos con destacada trayectoria académica y profesional, seleccionados siguiendo los lineamientos sugeridos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Los expertos brindaron su valoración sobre el instrumento y sus componentes, teniendo como implicancia principal, la confirmación de la estructura teórica de cuatro dimensiones: habilidades de autocuidado, habilidades de comunicación, habilidades sociales y habilidades de autodirección (Beauchamp & Anderson, 2010; Betancur, 2010; Caballo, 2005; Guerra, 2008; Gresham et al., 2011; Orem, 2007; Purēns, 2017 como se cita en Grava & Pole, 2021; Walker & Rinaldi, 2020; Quintero, 2011), las cuales constituyen habilidades adaptativas básicas (Oakland & Harrison, 2013).

Al realizar la validez basada en la estructura interna del instrumento, se infiere que la propuesta inicial debe modificarse para una mejor comprensión del proceso de adaptación social escolar del niño en edad preescolar. El análisis factorial exploratorio dio como resultado la confirmación de los cuatro componentes propuestos: habilidades sociales y de autodirección, habilidades de comunicación y autonomía y habilidades

de autocuidado; así como la reagrupación de los ítems en dos componentes nuevos: habilidades de integración y habilidades emocionales y expresión creativa. De este modo, el instrumento quedó constituido por cinco dimensiones.

Con respecto a la dimensión habilidades de integración, estas son esenciales en la etapa preescolar para ayudar a los niños a construir relaciones saludables y satisfactorias, desarrollar una autoestima saludable y una identidad positiva (Schweinhart et al., 2005). Por otro lado, con respecto a las habilidades emocionales y expresión creativa, Brackett (2018) argumentó que las habilidades emocionales son fundamentales para la salud, el bienestar y el éxito en todos los ámbitos de la vida. Ello debido a que estas habilidades implican la capacidad de conocer, expresar y regular las propias emociones, así como la capacidad de comprender y manejar las emociones de los demás (Bisquerra, 2011). Existen varios autores que han investigado la relación entre las habilidades emocionales y la expresión creativa en el desarrollo infantil (Malchiodi, 2005; Eisenberg, et al., 2010), destacando que la regulación emocional puede mejorar la capacidad de los niños para expresarse creativamente y colaborar en actividades creativas con los demás.

Otra implicancia de la presente investigación es que la nueva composición del instrumento, no se aleja del modelo inicial en que se basó la estructura original, sino que, a pesar de la modificación de esta, no se sale de la teoría integradora de Beauchamp y Anderson (2010), sino que la confirma. Las cinco dimensiones resultantes están integradas dentro de las competencias sociales de atención y funcionamiento ejecutivo (autocuidado), habilidades de comunicación y funcionamiento socioemocional, que permite la integración de las habilidades de adaptación. Esta integración, en el desarrollo infantil, es un proceso complejo que

involucra muchos factores, incluyendo la educación, el cuidado y la crianza, así como las experiencias y oportunidades de aprendizaje del niño.

Las habilidades sociales y de autodirección están estrechamente relacionadas, ya que ambas implican la capacidad de interactuar efectivamente con los demás. Los niños que tienen habilidades sociales fuertes suelen ser más capaces de establecer relaciones positivas con sus compañeros y adaptarse a situaciones sociales nuevas. Las habilidades de autodirección, como la capacidad de trabajar y jugar bien con los demás, también son importantes para el éxito social y emocional. Autores como López (2008) han destacado la importancia de las habilidades sociales y de autodirección en el desarrollo infantil y cómo los adultos pueden fomentar estas habilidades a través de actividades de juego cooperativo y resolución de conflictos.

Por su parte, las habilidades de comunicación y autonomía también se encuentran relacionadas, ya que ambas implican la capacidad del niño para expresarse y tomar decisiones de modo independiente. Los niños que tienen habilidades de comunicación fuertes suelen ser capaces de expresar sus necesidades y deseos de manera clara y efectiva, lo que a su vez puede mejorar su capacidad para tomar decisiones informadas y autónomas. Los autores como Bronfenbrenner (1979 como se cita en Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2013) han destacado la importancia de fomentar la autonomía en el desarrollo infantil y cómo los adultos pueden apoyar esta habilidad proporcionando oportunidades para que los niños tomen decisiones y asuman responsabilidades apropiadas para su edad.

Del mismo modo, las habilidades de autocuidado, como el cuidado personal y la higiene, son importantes para el bienestar físico y emocional de los niños. Los niños que tienen habilidades de autocuidado fuertes suelen sentirse más seguros y confiados

en sí mismos, lo que puede mejorar su capacidad para explorar y expresarse creativamente (Zhu et al., 2022). En tal sentido, las habilidades emocionales y de creatividad, como la capacidad de identificar y expresar emociones de manera efectiva, así como la capacidad de generar nuevas ideas y soluciones, son importantes para el bienestar emocional y cognitivo (Sánchez & Morales, 2017). Autores como Zhu et al. (2022) así como Sánchez y Morales (2017) han destacado la importancia de fomentar tanto las habilidades de autocuidado como las habilidades emocionales y de creatividad en el desarrollo infantil.

En conclusión, la integración de habilidades en el desarrollo infantil es un proceso complejo y multifacético que requiere una consideración cuidadosa de las interacciones entre diferentes habilidades y factores ambientales. Muchos autores han destacado la importancia de fomentar diferentes habilidades en el desarrollo infantil y cómo los adultos pueden apoyar estas habilidades a través de actividades de juego, proporcionando modelos positivos y oportunidades para la práctica (Beauchamp & Anderson, 2010; Bronfenbrenner, 1979 como se cita en Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2013; López, 2008; Sánchez & Morales, 2017; Zhu et al., 2022).

Después de obtener la composición final del instrumento, se obtuvieron estimadores de fiabilidad óptimos. El análisis de consistencia interna, realizado con el coeficiente Alfa de Cronbach y el coeficiente Omega de McDonald, determinaron que las dimensiones: habilidades sociales y de autodirección, habilidades de comunicación y autonomía, habilidades de autocuidado, habilidades de integración y habilidades emocionales y expresión creativa, muestran coherencia interna (Guilford & Fruchter, 1984) al momento de evaluar la adaptación social escolar.

Otro objetivo del presente estudio fue elaborar las normas del Test de

Adaptación Social Escolar, las cuales se construyeron para la muestra por edad y sexo, debido a que se hallaron deferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del instrumento y en su puntuación total. Las diferencias según la edad comprobaron los cambios adaptativos que ocurren en estos períodos y que se encuentran asociados con la maduración, ello en línea con la investigación de Lacunza et al. (2009) y Bermúdez (2010). Del mismo modo, las diferencias estadísticamente significativas según sexo, guardan relación con los hallazgos de Muchiut et al. (2019). En tal sentido se crearon baremos percentilares debido a su interpretación práctica (Guilford & Fruchter, 1984).

Por otro lado, con respecto a la contrastación de estos hallazgos con estudios similares, cabe destacar que no se encontró investigación instrumental con relación a la adaptación social escolar, ni en el ámbito nacional, ni en el internacional. En tal sentido, los hallazgos obtenidos se contrastarán con estudios que se aproximen o se relacionen indirectamente.

En la literatura se han encontrado estudios que exploran la medición de un conjunto de variables asociadas con la adaptación de los preescolares, tales como: habilidades sociales para niños preescolares (Lacunza et al., 2009), conducta preescolar y jardín infantil (Reyna & Brussino, 2009), competencia social (Bermúdez, 2010), comportamiento preescolar (Benites et al., 2011), estrategias de adaptación (Brzezińska et al., 2013), habilidades de adaptación social (Günindi, 2013), conducta infantil (Zambrano & Meneses, 2013), habilidades de interacción social (Abugattas, 2016), habilidades personales y sociales (Kourmousi, 2017), manifestaciones conductuales (Muchiut, 2019), desarrollo infantil (2020), conducta prosocial (Arias et al., 2021) y habilidades para la vida (Topcu, 2022).

La mayoría de los instrumentos hallados coinciden en medir alguna de las dimensiones del Test de Adaptación Social Escolar, por ejemplo: habilidades sociales (Abugattas, 2016; Arias et al., 2021; Benites et al., 2011; Bermúdez, 2010; Kourmousi et al., 2017; Lacunza et al., 2009) o la conducta de adaptación, de manera general (Brzezińska et al., 2013; Günindi, 2013), así como otras variables relacionadas: habilidades para la vida en la que se evaluaron manejo de emociones y autocuidado (Topcu, 2022) o desarrollo infantil, donde se evaluó la capacidad de integración, entre otras conductas (Demirci & Arslan, 2020).

Cabe señalar que las investigaciones instrumentales halladas han optado por un abordaje multidimensional en la medición de la conducta de los niños preescolares, con versiones dirigidas a padres o maestras y con variables asociadas con el proceso de adaptación social escolar que forma parte de su desarrollo. En estos aspectos coinciden con el instrumento desarrollado en el presente estudio.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, se podría señalar, en primer lugar, que el tipo de muestreo empleado no permite la generalización de los resultados a la población de preescolares de Lima Metropolitana. Al haber realizado una selección no probabilística, por conveniencia, de las unidades de análisis, los hallazgos son aplicables únicamente a la muestra. Asimismo, no se pudo diferenciar la muestra según el tipo de gestión de las instituciones educativas debido a que esta información se omitió en la base de datos para el procesamiento estadístico.

En segundo lugar, no existen estudios instrumentales específicos que evalúen la adaptación social escolar en niños de educación inicial, lo cual no permitió contrastar los resultados del presente estudio con otros similares, limitando de este modo la discusión de los resultados.

A pesar de lo señalado, los hallazgos del presente estudio constituyen un aporte para la comunidad académica, debido a que el Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial, alcanzó evidencias de validez y confiabilidad, implicando un aporte para la psicometría peruana, por lo que los investigadores nacionales podrán emplearlo en futuros estudios. Del mismo modo, el Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial, constituye una herramienta útil para la comunidad educativa, debido a que permitirá la detección temprana de dificultades de adaptación social escolar. Finalmente, el Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial, podrá ser empleado para evaluar los efectos de programas de adaptación social escolar, empleándolo para obtener mediciones pretest y postest.

Se espera que los hallazgos reportados contribuyan al estudio futuro de una variable tan importante como lo es la adaptación social escolar, y que se viera limitada, hasta ahora, por la falta de herramientas que cuenten con evidencias de validez y fiabilidad, aplicables a niños de tan corta edad. Por lo mencionado, se considera que el estudio presentado, constituirá un aporte importante, ya que facilitará el estudio de la adaptación de los niños al inicio de su etapa formativa.

VIII. CONCLUSIONES

1. El Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial se construyó con base en el modelo sociocognitivo de habilidades, propuesto por Beauchamp y Anderson (2010) y cuenta con evidencias de validez y confiabilidad.
2. El Test de Adaptación Social Escolar para niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana cuenta con evidencias de validez basada en el contenido, medidas a través del coeficiente V de Aiken en los criterios de redacción, medición de la variable de estudio, conducta observable, público objetivo y medición de la dimensión, alcanzando valores que oscilan entre .80 y 1.
3. El Test de Adaptación Social Escolar para niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana cuenta con evidencias de validez basada en la estructura interna, a través del análisis factorial exploratorio, que permitió obtener una solución de cinco factores: habilidades sociales y de autodirección, habilidades de comunicación y autonomía, habilidades de autocuidado, habilidades de integración, y habilidades emocionales y expresión creativa, que explicaron el 64.6% de la varianza total del instrumento.
4. Las puntuaciones del Test de Adaptación Social Escolar para niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana cuentan con evidencias de confiabilidad basada en la consistencia interna, a través de los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, alcanzando valores que oscilan entre .83 y .95, considerados óptimos.

5. El Test de Adaptación Social Escolar para niños de 3 a 5 años de Lima Metropolitana cuenta con normas según edad y sexo, aplicables solo a la muestra de investigación.

IX. RECOMENDACIONES

1. Replicar otras investigaciones tomando en cuenta un tipo de muestreo probabilístico y una muestra de mayor tamaño, con la finalidad de poder generalizar los resultados a la población.
2. Continuar con el estudio de la estructura interna del instrumento con la finalidad de evaluar el modelo de cinco dimensiones mediante un análisis factorial confirmatorio.
3. Realizar un análisis de validez basada en la relación con otras variables, como, por ejemplo, habilidades sociales para preescolares, ya que cuenta con un instrumento validado en el Perú para su medición.
4. Proponer una línea de investigación en cuanto a la medición de la adaptación social escolar en niños de educación inicial.
5. Promover el desarrollo de programas de entrenamiento para promover el desarrollo de habilidades relacionadas con los componentes del Test de Adaptación Social Escolar para Niños de Educación Inicial, para optimizar su adaptación a las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Abugattas, S. (2016). *Construcción y validación del Test “Habilidades de Interacción Social” en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y la Molina de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio de la Universidad de Lima.
https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4012/Abugattas_Makhlouf_Shadia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2006). Income poverty, poverty co-factors, and the adjustment of children in elementary school. *Advances in Child Development and Behavior*, 34, 91-129. [https://doi.org/10.1016/s0065-2407\(06\)80005-4](https://doi.org/10.1016/s0065-2407(06)80005-4)
- Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693-716.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163514>
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 331-341.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Aksan, N., Kochanska, G., & Ortmann, M. R. (2006). Mutually responsive orientation between parents and their young children: Toward methodological advances in the science of relationships. *Developmental Psychology*, 42, 833-848.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.833>
- Altas, E. N. (2022). *Investigating preschoolers’ self-care behaviors: teacher and parent reports* [Thesis for the degree of master, Middle East Technical

- University]. Repository of Middle East Technical University.
<https://open.metu.edu.tr/handle/11511/99403>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. (6ta ed.). Episteme.
- Arias, W. (2013). Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. *Avances en Psicología*, 21(1), 23-34.
https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/13_arias.pdf
- Arias, W. L., Rivera, R., & Llerena, S. P. (2021). Evidencias psicométricas de una escala para profesores y padres que mide la conducta prosocial en preescolares. *Educationis Momentum*, 7(1), 33-56. <https://doi.org/10.36901/em.v7i1.1454>
- Asunta, P., Viholainen, H., Ahonen, T., & Rintala, P. (2019). Psychometric properties of observational tools for identifying motor difficulties - a systematic review. *BMC Pediatrics*, 19, 322. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1657-6>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43, 1080-1097. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1651-4>
- Beauchamp, H. M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychology Bulletin*, 136(1), 39-64.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017768>

- Beaudoin, C., Leblanc, E., Gagner, C., & Beauchamp, M. (2020). Systematic review and Inventory of Theory of Mind measures for young children. *Frontiers in Psychology*, 10, 2905-2928. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02905>
- Benites, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M., Justicia, F., & Fernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la Preschool and Kindergarten Behavior Scale en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321. <https://www.psicothema.com/pdf/3888.pdf>
- Bermúdez, M. E. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años versión padres de familia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(1), 49-65. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.3105/160>
- Besag, F. M. C., & Vasey, M. J. (2019). Social cognition and psychopathology in childhood and adolescence. *Epilepsy and Behavior*, 100, 106210-106218. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2019.03.015>
- Betancur, T. V. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización* [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio Corporación Universitaria Lasallista. http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf
- Bird, G., & Viding, E. (2014). The self to other model of empathy: providing a new framework for understanding empathy impairments in psychopathy, autism, and alexithymia. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 47, 520-532. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.021>

- Bisquerra, R. (2012). Educación emocional. *Padres y Maestros*, 337, 5-8.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272/207>
- Booth-LaForce, C., Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69(2), 427-442. <https://doi.org/10.2307/1132176>
- Brackett, M. (2018). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Macmillan.
- Brzezińska, A. I., Mickiewicz, A., Czub, M., & Ożadowicz, N. (2012). Adaptacja dziecka trzyletniego do środowiska przedszkolnego. *Edukacja*, 4(120), 5-21.
<https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/433899/edition/409019?language=en>
- Brogna, P., Serrano, G., Garrido, E., Zires, M. L., Jiménez, P., Hernández, J., & García, J. (2003). *Modelo de valoración de habilidades adaptativas*. APAC.
<http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4286/Modelo%20de%20valoraci%C3%B3n%20de%20habilidades.pdf?sequence=1>
- Byom, L. J., & Turkstra, L. (2012). Effects of social cognitive demand on theory of mind in conversations of adults with traumatic brain injury. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 310-321.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00102.x>
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (3ª ed.). Siglo XXI.
- Cáceres, B., & Farinango, C. (2011). *La adaptación al medio escolar como incide en el comportamiento de los niños y niñas de tres años de los centros sociales SOS de la ciudad de Ibarra en el período 2010-2011* [Tesis de Licenciatura,

- Universidad Técnica del Norte]. Repositorio de la Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1908>
- Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: Understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*, 57(11), 819-831. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.11.819>
- Carlson, S. M., Koenig, M. A., & Harms, M. B. (2013). Theory of mind. *WIREs Cognitive Science*, 4(4), 391-402. <https://doi.org/10.1002/wcs.1232>
- Cassel, A., McDonald, S., Kelly, M., & Togher, L. (2019). Learning from the minds of others: A review of social cognition treatments and their relevance to traumatic brain injury. *Neuropsychological Rehabilitation*, 29(1), 22-55. <https://doi.org/10.1080/09602011.2016.1257435>
- Cattaneo, L., & Rizzolatti, G. (2009). The mirror neuron system. *Archives of Neurology*, 66(5), 557-560. <https://doi.org/10.1001/archneurol.2009.41>
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology* (5th ed.). Hodder Education Group.
- Demirci, Z. A., & Arslan, E. (2020). Teacher adaptation of Child Development Assessment Scale (CDAS) into Turkish and evaluation of development of 5-years-old children. *Psycho-Educational Research Reviews*, 9(2), 48-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276451.pdf>
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Validity and reliability study of Self-care Skills Scale-Teacher Form for Preschool Children (36-72 months). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 59-78. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.2686>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
<https://www.psicothema.com/pdf/1063.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & de Rosnay, M. (2015). Friends, friendlessness, and the social consequences of gaining a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 27-30.
<https://doi.org/10.1111/bjdp.12080>
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16(4), 625-641.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10705510903203573>

- Frith, C. D., & Frith, U. (2012). Mechanisms of social cognition. *Annual Review of Psychology*, 63, 287-313. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100449>
- García, A. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 255-276. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179817547002.pdf>
- García, L. F., Martínez, A., & Zuluaga, E. (2014). Diagnóstico de niños con TEL y dificultades de aprendizaje con la ITPA-3. *Revista Areté*, 14(1), 183-194. <https://arete.iberro.edu.co/article/view/719>
- García de Yébenes, M. J., Rodríguez, F., & Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología Clínica*, 5(4), 171-177. <https://www.reumatologiaclinica.org/es-pdf-S1699258X09000497>
- Grados, N. Y. (2013). *Desarrollo del valor del respeto para favorecer la convivencia a través de actividades dramáticas en niños de tres años* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5113>
- Grava, J., & Pole, V., (2021). The promotion of self-directed learning in Pre-school: Reflection on teachers' professional practice. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(5), 2336-2352. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6351>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>

- Guerra, A. (2008). *Estudio comparativo en cuanto al perfil autodirigido de estudiantes de preparatoria versus estudiantes de secundaria, medidos a través del CIPA* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/569037>
- Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1984). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. McGraw-Hill Latinoamericana S. A.
- Günindi, Y. (2013). An evaluation of social adaptation skills of children with and without preschool education background based on their mothers' views. *US-China Education Review B*, 3(2), 80-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540916.pdf>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análisis multivariante*. Pearson.
- Hernández, M. E. (2009). *Estudio de la violencia intrafamiliar y su incidencia en la adaptación escolar y en el desarrollo académico de los niños de 5to. Año de Educación General Básica de la Escuela Aurelio Aguilar de la ciudad de Cuenca. Año lectivo 2008 – 2009* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio de la Universidad Técnica Particular de Loja. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/1283?mode=full>
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, D., & Morales, H. (2005). Comportamiento antisocial durante la adolescencia: teoría, investigación y programas de prevención. *Revista de*

- Psicología de la PUCP*, 23(2), 201-247.
<https://doi.org/10.18800/psico.200502.005>
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163604>
- Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192-1205.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000140>
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>
- Izquierdo, L. (2014). *El período de adaptación en la educación infantil* [Trabajo de grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de la Universidad de Zaragoza.
<https://zaguan.unizar.es/record/14368/files/TAZ-TFG-2014-539.pdf>
- Kline, P. (1998). *The new psychometrics: science, psychology and measurement*.
 Routledge.
- Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Lazaridis, I., Kolliopoulou, K., Papoutsaki, K., Kounenou, K., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Validity and reliability of an adaptation of Personal and Social Skills Scale for K-Students for use in 2691 Greek elementary students. *Creative Education*, 8, 2352-2376.
<https://doi.org/10.4236/ce.2017.814161>
- Küls, H. (2003). *Gehirnforschung, lernen und spracherwerb*.
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1024>

- Lacunza, A.B., Castro, A., & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 4-28. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- Lux, U., & Walper, S. (2019). A systemic perspective on children's emotional insecurity in relation to father: Links to parenting, interparental conflict and children's social well-being. *Attachment & Human Development*, 21, 467-484. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1582597>
- Malchiodi, C. A. (2005). *Expressive therapies*. Guilford Press.
- Melgar, G. M. (2012). *Inadaptación escolar en alumnos de 6to. grado de instituciones educativas diferenciadas del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dcbe6b6a-9f92-4841-a423-640b021e2db1/content>
- Menéndez, S., Jiménez, L., & Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI, Revista de Educación*, 10, 97-110.

<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2146/b15480045.pdf?sequence=1>

Merino, C., & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631/69111>

Minedu (2022). *Estadística de la calidad educativa: Escala*. Autor.

Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Montero, D. (2003). Conducta adaptativa y discapacidad aquí y ahora: algunas propuestas para la mejora de la práctica profesional. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34(2), 68-77. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART6706/experiencias3.pdf>

Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 277-293. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179817547003.pdf>

Moposita, A. P. (2013). *La adaptación escolar y su influencia en el aprendizaje de los niños y niñas del primer grado de educación básica del Centro de Educación General Básica "Princesa Francisca Choasanguil" de la Parroquia San Andrés, Cantón Píllaro Provincia de Tungurahua* [Tesis de titulación, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6945>

- Muchiut, A. F., Vaccaro, P., Zapata, R. B., & Pietto, M. L. (2019). Escala comportamental para nivel escolar inicial: construcción, validación y baremación de un cuestionario para docentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, *11*(1), 9-27. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/473
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría. Teoría clásica y TRI*. Pirámide.
- Nunnally, J. C. (1995). *Teoría psicométrica*. Trillas.
- Oakland, T., & Harrison, P. (2013). *ABAS-II. Uso clínico e interpretación*. Tea Ediciones.
- Orem, D. E. (2007). *Teoría del déficit de autocuidado*. Ciencias Médicas.
- Otoya, C. S. (2011). *Funcionamiento psicológico de niños que acuden a un hospital psiquiátrico* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/684>
- Quintero, E. J. (2011). *Programa de promoción de salud para infantes preescolares de círculos infantiles Santa Clara* [Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara]. Repositorio de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. <http://tesis.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=434>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *PSYKHE*, *18*(2), 127-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000200009>

- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth-LaForce, C., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioural Development, 19*(2), 309-325. <https://doi.org/10.1177/016502549601900205>
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Sánchez, E. (2007). *El período de adaptación a la escuela infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1614/16792877.pdf?sequence=1>
- Sánchez, M. T., & Morales, M. A. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima, 26*, 61-81. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10213>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Visión Universitaria.
- Sánchez, Y., Rodríguez, G., Sánchez, D., Sanoja, A., Silva, M., Velásquez, F., & Orellana, W. (2013). *Crecimiento y desarrollo preescolar*. Universidad de Carabobo.
- Schuldt, C. (2022). *Preschool-based language support for language learning children in Europe. A systematic literature review* [Master thesis, Jönköping University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1658067/FULLTEXT01.pdf>

- Schweinhart, J. L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40*. High/Scope Press.
- Slaughter, V. (2015). Theory of mind in infants and young children: a review. *Australian Psychologist*, *50*(3), 169-172. <https://doi.org/10.1111/ap.12080>
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, *86*(4), 1159-1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>
- Soto-Icaza, P., Aboitiz, F., & Billeke, P. (2015). Development of social skills in children: Neural and behavioral evidence for the elaboration of cognitive models. *Frontiers in Neuroscience*, *9*, 333-349. <https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00333>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, *7*(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Timmerman, M. (2005). Factor analysis. *Learning Environments Research*, *4*(3), 325-344.
- Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends Sport Sciences*, *1*(21), 19-25. <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/413565/edition/325867?language=en>
- Topcu, Z. (2022). Early Childhood Life Skills Scale: Scale development reliability and validity study. *Theory and Practice in Child Development*, *2*(1), 22-40. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2022.8>

- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a10.pdf>
- Ventura-León, J. L. (2018). Confidence intervals for Omega coefficient: Proposal for calculus. *Adicciones*, 30(1), 77-78. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.962>.
- Ventura-León, J. L. (2022). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, 34(4), 323-326. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1213/1038>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Vera-Estay, E., Dooley, J. J., & Beauchamp, M. H. (2015). Cognitive underpinnings of moral reasoning in adolescence: the contribution of executive functions. *Journal of Moral Education*, 44(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/03057240.2014.986077>
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2011). A relação entre a qualidade de vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 24, 292-299. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200010>
- Walker, M. A., & Rinaldi, C. (2020). Children's social and emotional functioning and academic success in preschool: The role of internalizing problems and adaptive

- skills. *Contemporary School Psychology*, 24(1), 25-33. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00232-5>.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review*, 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Yeates, K. O., Bigler, E. D., Dennis, M., Gerhardt, C. A., Rubin, K. H., Stancin, T., Taylor, H. G., & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535-556. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.535>
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., & Alavi-Majd, H. (2015). Design and implementation content validity study: Development of an instrument for measuring Patient-Centered Communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165-178. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15171/jcs.2015.017>
- Zambrano, S., & Meneses, A. L. (2013). Evaluación psicométrica de la Lista de Comportamiento de Achenbach y Edelbrock en preescolares de 4.0 - 5.5 años de nivel socioeconómico bajo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 13(2), 5-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5493086>
- Zhu, Z., Tanaka, E., Tomisaki, E., Watanabe, T., Sawada, Y., Li, X., Jiao, D., Ajmal, A., Matsumoto, M., Zhu, Y., & Anme, T. (2022). Do it yourself: The role of

early self-care ability in social skills in Japanese preschool settings. *School Psychology International*, 43(1), 71–87.
<https://doi.org/10.1177/01430343211063211>