

PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



*Autoeficacia parental, co-regulación y problemas de conducta en  
preescolares de Lima Metropolitana*

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología

que presenta:

***Eimy Nallely Fernández Leiva***

Asesor(a):

***Olenka Retiz Flores***


Lima, 2025

### Informe de Similitud

Yo, Olenka Sofía Retiz Flores, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Autoeficacia parental, co-regulación y problemas de conducta en preescolares de Lima Metropolitana” de la autora Eimy Nallely Fernández Leiva, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 21/07/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 21 de julio de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Olenka Sofía Retiz Flores	
DNI: 47634682	Firma: 
ORCID: 0000-0003-0146-1039	

## **Agradecimientos**

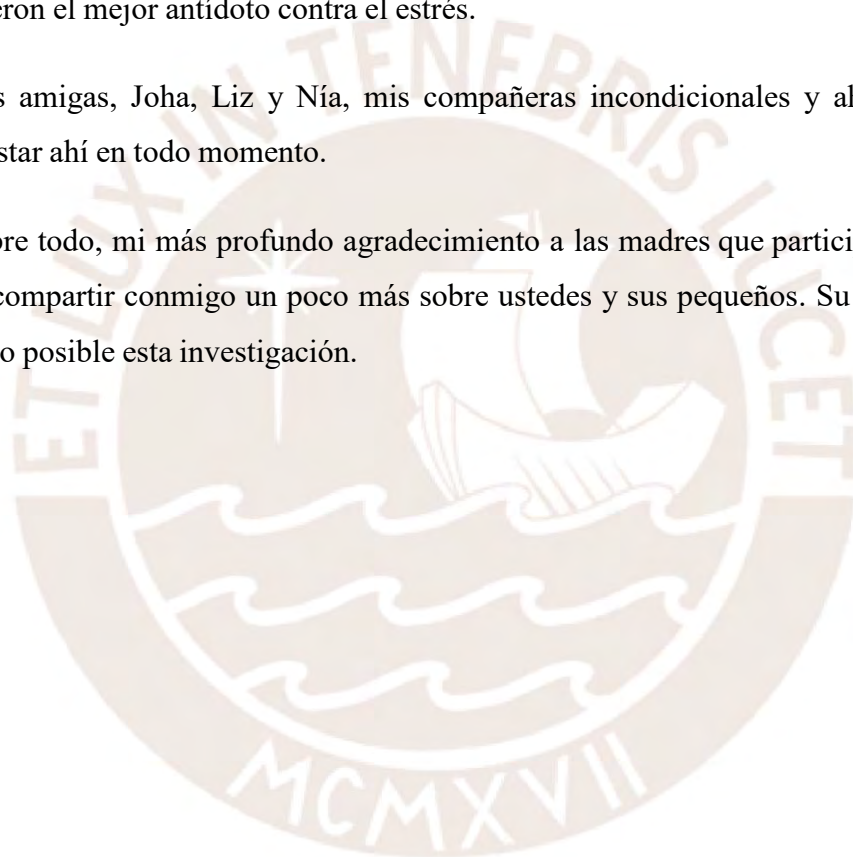
A Olenka, mi asesora, por su invaluable guía, paciencia y por sus palabras siempre alentadoras. Gracias por recordarme, con tu sabiduría, que el rigor y la pasión pueden ir de la mano. Eres el tipo de académica y persona que quiero ser.

A mi madre, Milagros, por su amor incondicional y su fe inquebrantable en mí, incluso cuando yo dudaba. A mi hermano, Jhofer, mi pequeño cómplice. Gracias por tu compañía y por todas las risas compartidas. Espero que este logro inspire tus propios sueños.

A Tusito, mi fiel gatito y compañero de madrugadas de lectura y redacción. Tus ronroneos fueron el mejor antídoto contra el estrés.

A mis amigas, Joha, Liz y Nía, mis compañeras incondicionales y ahora colegas. Gracias por estar ahí en todo momento.

Y, sobre todo, mi más profundo agradecimiento a las madres que participaron en este estudio. Por compartir conmigo un poco más sobre ustedes y sus pequeños. Su colaboración fue lo que hizo posible esta investigación.



## Resumen

La autoeficacia parental y la co-regulación son componentes clave en la crianza, pues influyen directamente en el cuidado y las interacciones con los niños/as (Jones & Prinz, 2005; Rosanbalm & Murray, 2017). Estudios previos han evidenciado relaciones inversas entre estas variables y los problemas de conducta infantiles, además de su potencial para estimar dichos problemas (Ahun et al., 2018; Albanese et al., 2019). En este sentido, el objetivo general del presente estudio fue estimar los problemas de conducta internalizantes y externalizantes a partir de la autoeficacia parental y la co-regulación en niños/as preescolares de Lima Metropolitana, y como objetivo específico, explorar posibles diferencias en los problemas conductuales según el sexo del niño/a. Para ello, se evaluó a 116 madres de preescolares mediante tres instrumentos: el *Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)* para los problemas de conducta, el *Parenting Sense of Competence (PSOC)* para la autoeficacia parental y el *IMpuls-Management vom Säuglings-bis zum Vorschulalte (IMMA 1-6)* para la co-regulación. Los hallazgos revelaron la ausencia de diferencias significativas en los problemas de conducta según el sexo. Además, como resultado principal, se halló que, luego de controlar la edad y nivel socioeconómico de la madre, la co-regulación positiva estimó de manera negativa y significativa los problemas de conducta internalizantes y externalizantes, mientras que la co-regulación negativa los estimó de manera positiva y significativa. Por el contrario, la autoeficacia parental no fue un estimador significativo. Estos hallazgos subrayan la importancia de las prácticas de co-regulación para explicar los problemas de conducta en la preescolaridad y resaltan la necesidad de profundizar en estas dinámicas en contextos peruanos.

*Palabras clave:* autoeficacia parental, problemas de conducta, co-regulación, crianza

## Abstract

Parental self-efficacy and co-regulation are key components of parenting, as they directly influence caregiving and interactions with children (Jones & Prinz, 2005; Rosanbalm & Murray, 2017). Previous studies have shown inverse relationships between these variables and child behavioural problems, as well as their potential to estimate such problems (Ahun et al., 2018; Albanese et al., 2019). In this sense, the general objective of the present study was to estimate internalising and externalising behavioural problems based on parental self-efficacy and co-regulation in preschool children in Lima Metropolitan Area, and as a specific objective, to explore possible differences in behavioural problems according to the sex of the child. For this purpose, 116 mothers of preschoolers were assessed using three instruments: the *Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30)* for behavioural problems, the *Parenting Sense of Competence (PSOC)* for parental self-efficacy and the *IMPuls-Management vom Säuglings-bis zum Vorschulalte (IMMA 1-6)* for co-regulation. The findings revealed the absence of significant differences in behavioural problems according to gender. Furthermore, as a main finding, after controlling mother's age and socioeconomic status, positive co-regulation was found to estimate internalising and externalising behaviour problems negatively and significantly, whereas negative co-regulation estimated them positively and significantly. In contrast, parental self-efficacy was not a significant estimator. These findings underline the importance of co-regulatory practices in explaining behavioural problems in preschool and highlight the need to further explore these dynamics in Peruvian contexts.

*Keywords:* parental self-efficacy, behavioural problems, co-regulation, parenting

## Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	12
Participantes	12
Medición	12
Procedimiento	16
Análisis de datos	16
Resultados	18
Discusión	21
Referencias	28
Apéndices	49
Apéndice A: Consentimiento Informado	50
Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos	51
Apéndice C: Propuesta de preguntas e indicadores de nivel socioeconómico	52
Apéndice D: Pruebas de normalidad para las variables de estudio	54
Apéndice E: Matriz de correlaciones	55

## Introducción

La pandemia de la COVID-19 en Perú tuvo diversas consecuencias, incluyendo un alto índice de contagios y mortalidad (Castro & Villena, 2021; CONCYTEC, 2021), y el confinamiento obligatorio (Iglesias-Osores, 2020). Para los niños/as, esto cambió sus rutinas, pasando de la educación preescolar presencial a la remota, limitando su socialización y acceso a espacios de juego (MINSAL & UNICEF, 2021). Al respecto, investigaciones previas han señalado que el aislamiento domiciliario impactó negativamente en el bienestar psicológico de los niños/as, resultando en mayor angustia psicológica, irritabilidad, hipersensibilidad emocional, nerviosismo, pesadillas, dificultades en la atención y concentración (Rengel & Calle, 2020) y en la regulación de emociones infantil (Sánchez, 2021; Valero et al., 2020).

Con respecto a las dificultades en la regulación emocional y conductual de los niños/as, los datos del Módulo de Desarrollo Infantil Temprano de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) evidencian que, durante la pandemia en 2020, el 67.3% de los niños/as de 24 a 71 meses a nivel nacional no lograron regular sus emociones ni comportamientos ante situaciones frustrantes o el establecimiento de límites (INEI, 2021). Esta cifra representa un aumento significativo respecto al 2019, cuando el porcentaje fue de 64.1 % (INEI, 2020). Por lo tanto, durante la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, hubo un incremento en la proporción de niños/as con dificultades de regulación. No obstante, en 2021, con la flexibilización de algunas medidas de confinamiento, se observó una ligera disminución, alcanzando un 66.5 % (INEI, 2022).

En una investigación realizada por el Ministerio de Salud del Perú (MINSAL) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), cuyo propósito fue comprender la situación de la salud mental de los niños/as y adolescentes en el contexto de la COVID-19 en el país, se evaluó a 12 593 niños/as y adolescentes en todas las regiones del Perú. Los resultados mostraron que 3 de cada 10 niños/as entre los 1.5 y 5 años presentaban algún problema en la regulación emocional, expresado a través de sintomatología internalizante, externalizante o dificultades atencionales (MINSAL & UNICEF, 2021).

Asimismo, la Evaluación Continua del Impacto de la COVID-19 (ECIC-19), realizada con una muestra de 59 113 cuidadores/as de niñas y niños de todos los departamentos del Perú, halló que, durante la pandemia, el 11.7 % de los niños/as entre 6 meses y 6 años fueron percibidos por sus cuidadores como quejosos/as o demandantes, siendo los varones más propensos a esta percepción (12.5 %). Además, el 4.6 % fue descrito como miedoso o

nervioso. En esta línea, el 23.1 % de los cuidadores manifestó preocupación por el comportamiento de su hijo/a, y el 46.7 % indicó que dicha preocupación había aumentado en comparación con el periodo previo a la pandemia (Fundación Baltazar y Nicolás, s.f.).

Durante el periodo posterior a la pandemia, en el año 2022, el Módulo de Desarrollo Infantil Temprano reportó que el 63.7 % de los niños/as a nivel nacional no lograban regular sus emociones y comportamientos (INEI, 2023). En 2023, este porcentaje aumentó levemente a 63.9 % (INEI, 2024), mientras que en 2024 disminuyó a 60.5 % (INEI, 2025). Aunque esta tendencia reciente sugiere una mejora progresiva en la regulación emocional durante la primera infancia, más de la mitad de los niños/as entre los 24 y 71 meses de edad aún presenta dificultades en este ámbito. Esta persistencia resalta la importancia de comprender en mayor profundidad el proceso de regulación emocional, sus componentes y los factores que influyen en su desarrollo.

Bajo esta línea, la regulación emocional se define como la capacidad de una persona para modular sus respuestas emocionales, lo cual implica comprender qué emociones presenta, en qué momento las experimenta y cómo las expresa (Gross, 1998, 2014; Kromm et al., 2015; Thompson, 2011). Esta capacidad se sostiene en procesos internos y externos que posibilitan la observación y evaluación de las emociones para poder modular la duración, intensidad y expresión de las mismas (Gómez & Calleja, 2016; Gross, 1998; Thompson, 2011). Entre los procesos internos se encuentran el control atencional, la inhibición de impulsos y la capacidad de calmarse a sí mismo/a; mientras que los procesos externos incluyen la sensibilidad del cuidador frente a las emociones del niño/a y las normas culturales que guían la forma en que estas deben ser interpretadas y expresadas (Thompson, 2011).

Acorde con Murray et al. (2015), la habilidad de regulación emocional se desarrolla desde el nacimiento y se complejiza con el paso del tiempo; sin embargo, se destaca que suele expandirse rápidamente durante los primeros cinco años de vida. Específicamente, en la etapa preescolar, el desarrollo de áreas cerebrales vinculadas a la regulación emocional, junto con el desarrollo de las habilidades motoras y lingüísticas, permite que los niños/as estén más preparados para adquirir y aplicar estrategias de regulación (Rosanbalm & Murray, 2017).

Durante este periodo, se espera que los niños/as comiencen a mostrar estrategias básicas de regulación, como distraerse ante situaciones frustrantes, recuperar el control luego de un episodio emocional intenso o expresar sus emociones con palabras. Aunque estas habilidades aún están en formación, representan un avance importante hacia una regulación más autónoma, facilitada por el desarrollo cognitivo, del lenguaje y la guía o apoyo del cuidador (Campbell et al., 2016; Halle et al., 2016).

En este proceso, los padres y/o cuidadores cumplen un rol fundamental, ya que los niños/as dependen de ellos para aprender estrategias de regulación emocional y para contar con un entorno que favorezca dicho aprendizaje (Rosanbalm & Murray, 2017). Así, a medida que los niños/as crecen, adquieren una mayor capacidad para gestionar emocionalmente aspectos de su entorno. Por ello, durante la etapa preescolar, el acompañamiento del cuidador mediante la enseñanza de habilidades sociales y de regulación emocional resulta especialmente relevante (Rosanbalm & Murray, 2017).

El desarrollo de la regulación emocional durante la primera infancia no solo constituye una habilidad adaptativa clave, sino que además influye directamente en el funcionamiento socioemocional del niño/a (Campbell et al., 2016; Halle et al., 2016). Cuando los niños/as presentan dificultades en la capacidad de regulación emocional, especialmente en la etapa preescolar, es más probable que los menores empiecen a manifestar problemas de conducta (Achenbach & Rescorla, 2010; Gómez et al., 2014).

Los problemas de conducta se definen como comportamientos desadaptativos derivados de dificultades socioemocionales, los cuales pueden influir en el desarrollo del niño/a y su relación con el entorno (Achenbach & Rescorla, 2010; Briggs-Gowan et al., 2006; Cooper, 2011; Gómez et al., 2014). Achenbach y Edelbrock (1978) clasifican los problemas de conducta en dos dimensiones amplias: externalizantes e internalizantes. Los problemas externalizantes incluyen hiperactividad, impulsividad, falta de control, inatención y agresividad. Por otro lado, los problemas internalizantes abarcan síntomas como ansiedad, depresión, miedos, timidez, retraimiento y preocupaciones somáticas (Achenbach & Edelbrock, 1978; Achenbach & Rescorla, 2010; Briggs-Gowan et al., 2006; Dumas et al., 1998).

Es importante señalar que la aparición de los problemas de conducta es multicausal. Si bien se destaca que el déficit en las destrezas sociales, en la regulación de emociones o en la resolución de conflictos interpersonales constituyen una gran fuente de origen de estos (Serrano, 1996), también se deben tener en cuenta otros factores que pueden desencadenar dichas problemáticas. Por ejemplo, las características individuales, como el temperamento difícil del niño/a y el ser hombre, son elementos que aumentan el riesgo de desarrollar problemas de comportamiento (Briggs-Gowan et al., 2016; Huiracocha, 2013).

De igual manera, desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1969), se sostiene que los niños/as aprenden conductas al observar cómo actúan los adultos que los rodean, principalmente a sus padres y/o cuidadores. Este proceso, conocido como modelado, implica que los niños/as no solo imitan conductas observables, sino que también internalizan formas

de reaccionar ante diversas situaciones (Bandura, 1969; Serrano, 2003). Así, si los adultos expresan sus emociones de manera desregulada o enfrentan los conflictos con agresividad o impulsividad, es más probable que los menores aprendan y repitan estos mismos patrones. En este sentido, cuando los niños/as crecen en un ambiente familiar hostil, en el que los adultos manifiestan conductas disruptivas, es más probable que internalicen y reproduzcan dichas formas de actuar (Serrano, 2003).

Además, el estrés parental, los cuidados parentales hostiles y/o agresivos y las situaciones económicas adversas, como la pobreza, son factores del entorno social que se asocian a una mayor prevalencia de problemas de conducta (Armas, 2007; Castillo et al., 2019; Greenberg et al., 2001). Considerar todos estos factores permite comprender mejor el contexto en el que surgen y se expresan los problemas de conducta durante los primeros años de vida (Castillo et al., 2019).

En este periodo del desarrollo, los problemas conductuales en niños/as se manifiestan de maneras específicas. Según Campbell (1990, 1995, 2000), los problemas de externalización más frecuentes en la etapa preescolar incluyen desobediencia, rabietas, conductas agresivas hacia los compañeros de clase, hiperactividad, conducta desafiante, impulsividad y falta de concentración. Por otro lado, los problemas de internalización más comunes abarcan la ansiedad, tristeza, temores y retraimiento social (Campbell, 1995).

Ahora bien, es importante destacar que, durante la etapa preescolar, donde se esperan ciertas conductas desafiantes como parte del desarrollo, puede ser complicado distinguir entre estas y los problemas de conducta. Campbell (1990, 1995) sugiere que para considerar que existe un problema de conducta, debe haber un patrón de síntomas estable que no sea simplemente una respuesta a estresores o un mecanismo de adaptación. Además, este patrón de síntomas debe manifestarse en diferentes contextos y con personas distintas a los cuidadores principales. Asimismo, los síntomas deben ser relativamente severos y afectar de alguna manera la habilidad del niño/a para enfrentar las demandas del desarrollo.

Dado que los problemas de conducta tienden a mostrar una fuerte estabilidad y persistencia en el tiempo, muchos niños/as que experimentan problemas de comportamiento en la etapa preescolar continúan presentándolos durante la escolarización y, en algunos casos, cuando son adultos (Briggs-Gowan et al., 2006; Campbell et al., 2000; Feeney-Kettler et al., 2011; Moffitt & Scott, 2008). En esta línea, se sabe que los problemas de conducta que emergen en la etapa preescolar, a mediano y largo plazo se asocian con dificultades en la adaptación escolar, deserción escolar, victimización, rechazo por parte de los pares y una mayor predisposición a la psicopatología (Campbell, 2002; Campbell & Ewing, 1990;

Duchesne et al., 2008; Gazelle & Ladd, 2003; Mitchell & Hauser-Cram, 2009; van Lier et al., 2012). Además de las consecuencias de los problemas de conducta en el desarrollo de los niños/as, es crucial resaltar que dichas conductas difíciles también pueden influir en la autoeficacia de los padres (Glatz & Buchanan, 2022).

De acuerdo con Bandura (1977), la autoeficacia se puede definir como la percepción o las creencias aprendidas que tiene una persona sobre su capacidad para organizar y realizar las acciones necesarias para lograr objetivos específicos. Estas creencias no reflejan habilidades objetivas, sino la percepción que cada persona tiene sobre su competencia, la cual influye directamente en su motivación, elección de conductas, persistencia frente a las dificultades y respuesta emocional ante los desafíos (Bandura, 1997).

En este sentido, en el ámbito de la crianza, este concepto se traduce en la autoeficacia parental, la cual se entiende como el conjunto de creencias que los padres y madres poseen respecto a sus habilidades y capacidades para desempeñar de manera efectiva el rol de cuidador, influir de manera positiva y saludable en el desarrollo de sus hijos/as, y afrontar las demandas propias de la parentalidad (Bandura, 1997; Bayot & Hernández-Viadel, 2008; Jones & Prinz, 2005). La autoeficacia parental es crucial para una crianza efectiva y contribuye al funcionamiento saludable de los padres e hijos/as, ya que incide en la manera en que los cuidadores interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas con sus hijos/as. Así, una alta percepción de autoeficacia parental se asocia con una mayor confianza para practicar comportamientos parentales positivos, así como con una mejor capacidad para regular las propias emociones (Albanese et al., 2019; Gerards et al., 2013; Sanders & Mazzucchelli, 2013).

En cuanto al desarrollo de las creencias relacionadas a la autoeficacia parental, según la teoría social cognitiva (Bandura & NIMH, 1986), se destaca que existe una influencia recíproca entre la persona y el ambiente, la cual impacta en el aprendizaje de creencias y conductas de la persona. En este sentido, las creencias en torno a la autoeficacia parental se pueden ver impactadas por factores contextuales y/o ambientales, como las condiciones económicas de la familia (White, 2005). Por ejemplo, se ha hallado que las madres pertenecientes a una situación económica desfavorable suelen presentar menores niveles de autoeficacia parental, lo cual podría generar conductas negligentes en el cuidado de su hijo/a (Glatz et al., 2023).

De igual manera, las características individuales del niño/a, tales como rasgos de personalidad, el temperamento, la presencia de una enfermedad y los comportamientos del menor tienen un impacto en las creencias de autoeficacia de los padres. Por ejemplo, un

temperamento difícil o la presencia de una enfermedad grave en los menores puede incidir de manera negativa en las creencias de los padres sobre su desempeño en la crianza, por lo que se podrían presentar menores niveles de autoeficacia parental (Bell, 1968; Belsky, 1984; Glatz & Buchanan, 2022; Jones & Prinz, 2005; Teti & Gelfand, 1991, 2002).

Además, es importante destacar que las características individuales de los padres también cumplen un rol crucial en su sentido de autoeficacia, incluyendo su etapa de desarrollo, el apoyo social percibido y recibido, así como las experiencias previas con sus propios progenitores. Por ejemplo, los padres jóvenes y aquellos que carecen de apoyo en la crianza tienden a exhibir una menor autoeficacia (Bandura, 1997; Barudy & Dantagnan, 2010; Rodrigo & Bryne, 2011). Asimismo, experiencias de disciplina hostil y falta de afecto en el hogar pueden tener un impacto negativo en las convicciones de autoeficacia en la crianza. Esto debido a que la ausencia de modelos parentales positivos puede dejar a un individuo sin ejemplos sólidos de habilidades parentales, lo que dificulta el desarrollo de creencias positivas sobre su capacidad para ser un buen padre o madre (Botero et al., 2018).

Se ha demostrado que la autoeficacia parental está significativamente asociada a la conducta del cuidador en la crianza y su interacción con el hijo/a (Brown et al., 2012; Glatz et al., 2017; Holmes & Huston, 2010; Jones & Prinz, 2005; Kim et al., 2017; Kim & Shin, 2013; Oh et al., 2016). Al respecto, en distintos estudios se han reportado asociaciones positivas, fuertes y significativas entre la autoeficacia parental y conductas parentales cálidas (Hamovitch et al., 2019; Shim & Lim, 2019), receptivas (Albanese et al., 2019; Trecca et al., 2022) y promotoras de un control positivo (Glatz & Buchanan, 2015; Glatz et al., 2017). Además, se han encontrado asociaciones positivas, de magnitud moderada y significativas entre la autoeficacia parental y el establecimiento de límites, así como conductas parentales que implican una disciplina menos severa en niños/as preescolares (Hill & Bush, 2001; MacPhee et al., 1996).

Contrariamente, se han identificado asociaciones negativas, moderadas y significativas, entre la autoeficacia parental y el control psicológico por parte de los cuidadores (Hamovitch et al., 2019; Trecca et al., 2022), así como prácticas de crianza menos cálidas (Fass et al., 2017). Cabe indicar que la calidez parental implica simpatía y explicaciones lógicas por parte de los padres hacia los niños/as, fomentando la sociabilidad, afectos positivos y la toma de decisiones en los menores (Baumrind, 1971). Mientras que el control psicológico incluye los intentos de los padres por influir en los pensamientos, sentimientos o decisiones de los niños/as mediante técnicas intrusivas, manipuladoras o coercitivas (Baumrind, 1991).

Adicionalmente, se sabe que la autoeficacia tiene un impacto en la calidad de las interacciones padre e hijo/a. Al respecto, en una intervención que aborda la autoeficacia parental en padres preescolares, se halló que conforme los padres mostraban un aumento en la autoeficacia, había un aumento también en las interacciones positivas, cálidas y afectuosas entre el cuidador y el niño/a (Factor et al., 2022). Además, cabe mencionar que, en un estudio longitudinal, más allá de encontrar una asociación positiva, moderada y significativa entre la autoeficacia parental y las conductas parentales positivas, se encontró que la autoeficacia parental predijo futuras prácticas de control positivo en los padres (Dumka et al., 2010).

La relación entre la autoeficacia y los problemas de conducta tanto externalizantes como internalizantes en los hijos/as ha sido demostrada en numerosos estudios (Albanese et al., 2019; Bodalski et al., 2023; Coleman & Karraker, 2003; Fass et al., 2017; Glatz et al., 2017; Jones & Prinz, 2005; Meunier et al., 2011; Sequerra, 2010; Shim & Lim, 2019; Trecca et al., 2022; Weaver et al., 2008). En general, los estudios que relacionan la autoeficacia parental con los problemas de conducta hallaron relaciones negativas, medianas y significativas entre ambos constructos (Albanese et al., 2019; Bodalski et al., 2023; Coleman & Karraker, 2003; Fass et al., 2017; Glatz et al., 2017; Meunier et al., 2011; Rimestad et al., 2020; Sequerra, 2010). Es decir, una mayor autoeficacia parental se asoció con menores problemas internalizantes y externalizantes en los niños/as.

Asimismo, en una investigación longitudinal se halló que la autoeficacia parental no solo se asociaba de manera concurrente con los problemas de conducta de niños/as preescolares, sino que, además, los bajos niveles de autoeficacia parental a los 2 años de edad estimaban mayores problemas conductuales a los 4 años (Weaver et al., 2008). De igual manera, Ahun et al. (2018) reportaron que una autoeficacia parental baja predice específicamente el aumento de los problemas internalizantes en los niños/as.

Considerando esto en su conjunto, los resultados de estas investigaciones parecen mostrar que la autoeficacia es un elemento fundamental en la crianza debido a que influye en la conducta parental y facilita la crianza eficaz, en la que los padres establecen límites y son una fuente de apoyo y guía para los menores (Jones & Prinz, 2005), lo cual, se podría inferir que impacta en el menor desarrollo de problemas de conducta en los niños/as. Sin embargo, a pesar de ello, no se ha encontrado ninguna investigación en el Perú que estudie la relación entre la autoeficacia y la conducta parental.

Una manifestación específica de la conducta parental es la co-regulación, entendida como un proceso interactivo mediante el cual el cuidador y el niño/a se influyen mutuamente en la regulación emocional y conductual. Para que la co-regulación sea efectiva, se espera

que el adulto ayude al niño/a a regularse a través de respuestas sensibles y ajustadas a las necesidades del menor (Rosanbalm & Murray, 2017). En la infancia, este proceso tiene un carácter dinámico y relacional, ya que permite que el niño/a aprenda de forma progresiva a afrontar situaciones estresantes, modular sus emociones y ajustar su comportamiento con el apoyo y guía del adulto (Grolnick et al., 1998; Rosanbalm & Murray, 2017).

La literatura diferencia entre dos tipos de co-regulación: la positiva y la negativa. Por un lado, la co-regulación positiva se basa en conductas de apoyo y soporte por parte del cuidador para ayudar a regular a su niño/a, manifestando el uso de la responsividad, la contención emocional y la disponibilidad afectiva. En contraste, la co-regulación negativa implica comportamientos hacia el niño/a basados en la hostilidad, el control excesivo o la falta de sensibilidad con la intención de regular su comportamiento (Evans & Porter, 2009; Guo et al., 2021). En este contexto, es importante señalar que para el desarrollo de la co-regulación positiva, la sensibilidad del cuidador resulta un factor clave, ya que dicha característica le permite identificar oportunamente las señales emocionales del niño/a y responder de manera contingente, lo que favorece el acompañamiento adecuado del niño/a en su proceso de regulación emocional (Eisenberg, 2020).

La co-regulación positiva involucra tres componentes esenciales que los cuidadores ofrecen a los niños/as para fomentar el desarrollo de la regulación emocional a medida que crecen. En primer lugar, esta implica "establecer una relación cálida y receptiva", que incluye expresar afecto, brindar cuidado y apoyo durante situaciones estresantes y/o difíciles para el niño/a, y reconocer y responder a las necesidades y deseos del niño/a en momentos específicos. El segundo componente es "estructurar el entorno", lo que se refiere a la creación de un ambiente físico y emocionalmente seguro que promueva la regulación de emociones autónoma del niño/a. Asimismo, incluye establecer rutinas y expectativas coherentes que contribuyan a generar una sensación de seguridad en el menor. Por último, el tercer componente de la co-regulación implica "enseñar y entrenar habilidades de regulación emocional". Esto hace referencia a proporcionar al niño/a estas habilidades a través del modelado, la enseñanza y la creación de oportunidades para practicarlas, seguido de un apoyo para que el menor lleve a cabo procesos de regulación (Rosanbalm & Murray, 2017).

Específicamente durante la etapa preescolar, la co-regulación positiva se enfoca en la enseñanza de destrezas que ayuden a los niños/as a comprender lo que sienten, resolver problemas, y modular sus emociones, así como en brindarles estrategias para relajarse (Rosanbalm & Murray, 2017). De igual manera, la co-regulación positiva en preescolares implica el establecimiento de expectativas claras de cara al niño/a, así como la comunicación

de normas y de las consecuencias naturales de sus acciones (Rosanbalm & Murray, 2017). Adicionalmente, para ser efectiva, la co-regulación positiva en esta etapa requiere darse en un entorno de cercano, seguro y predecible para el niño/a (Rosanbalm & Murray, 2017).

Respecto a la co-regulación positiva y los problemas de conducta, varios estudios destacan una relación negativa, moderada y significativa entre ambos constructos. En consecuencia, los resultados sugieren que a mayores niveles de co-regulación positiva en las relaciones padre/madre-hijo/a, menores son los problemas internalizantes y externalizantes en los menores (Barber et al., 2001; Crespo et al., 2017; Deater-Deckard & Petrill, 2004; Gardner & Ward, 2000; Harrist & Waugh, 2002; Kochanska & Murray, 2000; Lindsey et al., 2010; Martin et al., 2011; Matthew, 2006; Skuban et al., 2006; Xuan et al., 2018).

Más aún, es importante mencionar otro grupo de estudios en los que se encontró específicamente una asociación negativa, moderada y significativa entre la co-regulación positiva y los problemas internalizantes infantiles, sin que esta asociación se replicara con los problemas externalizantes (Guo et al., 2021; Norcross et al., 2017; Sanders et al., 2015; Tully & Donohue, 2017; Wagner et al., 2016).

Además, en cuanto a la co-regulación negativa, es importante señalar que, si bien no se han hallado estudios en Perú que hayan profundizado en esta variable, se infiere que la prevalencia de práctica de co-regulación negativa en el país podría ser alta. Ello, debido a la influencia de factores culturales. Por ejemplo, diversos estudios han evidenciado que, si bien las prácticas parentales en el Perú son diversas y dependen del contexto sociocultural específico de cada región, es común encontrar una orientación más autoritaria y jerárquica en la que se valora la obediencia, la sumisión y el deseo de control de las emociones de los niños/as (Ames, 2013; Fundación Baltazar y Nicolás, 2018; Halgunseth, 2019). De ahí que manifestaciones de co-regulación negativa como el castigo físico aparece como una práctica frecuente y, en muchos casos, socialmente aceptada, especialmente en hogares de menores recursos económicos, donde las madres suelen asumir tanto el rol correctivo como el afectivo (Guerrero & Rojas, 2016; INEI, 2025; Rojas, 2021). Este patrón cultural puede dificultar el desarrollo de habilidades de regulación emocional en los niños/as, al limitar espacios para la contención, la expresión emocional y la enseñanza de estrategias de regulación.

Bajo esta línea, sobre la relación entre la co-regulación negativa y los problemas de conducta, diversas investigaciones han identificado una asociación positiva, moderada y significativa entre dichas variables. En este sentido, los estudios sugieren que ante una mayor co-regulación negativa, mayores son los problemas internalizantes y externalizantes en los niños/as (Crespo et al., 2017; Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012; Guo et al., 2021; Petitclerc &

Tremblay, 2009; Ramchandani et al., 2013; Shim & Lim, 2019; Talib et al., 2011; Tichovolsky et al., 2013; Wagner et al., 2016; Xuan et al., 2018). Estos hallazgos respaldan la teoría que plantea que los padres tienen un rol crucial en el respaldo de la regulación de emociones de sus hijos/as. En este sentido, si los cuidadores son hostiles y tienen dificultades para apoyar y modular las emociones y/o conductas de los menores, estos pueden desarrollar problemas regulatorios (Han & Shaffer, 2013; Zimmer-Gembeck et al., 2022).

Hasta aquí, considerando todo lo mencionado anteriormente, se destaca que los niños/as peruanos tienden a presentar bajos niveles de regulación emocional, lo que podría aumentar su vulnerabilidad al desarrollo de problemas de conducta. Asimismo, la literatura señala consecuencias importantes de no intervenir prontamente en estos problemas, tales como dificultades en el rendimiento académico y una mayor predisposición a trastornos psicopatológicos (Briggs-Gowan et al., 2006; Campbell et al., 2000; Campbell, 2002; Campbell & Ewing, 1990; Duchesne et al., 2008; Gazelle & Ladd, 2003; Mitchell & Hauser-Cram, 2009; van Lier et al., 2012). En este sentido, resulta crucial generar modelos para estimar los problemas de conducta a partir de la conducta parental y factores parentales como la autoeficacia parental y la co-regulación. Lo anterior permitiría establecer focos posibles de intervención cuando se trabaja a favor del desarrollo de la regulación de emociones infantil.

En esta línea, la presente investigación busca abordar un vacío en la literatura al integrar, por primera vez en el contexto peruano, las variables de autoeficacia parental, co-regulación y problemas de conducta de niños/as en edad preescolar. Además, dado que la co-regulación es una variable poco explorada tanto en Perú como en Latinoamérica, su inclusión en este estudio permitirá enriquecer la literatura sobre dicho constructo.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación es estimar los problemas de conducta internalizantes y externalizantes a partir de la autoeficacia parental y la co-regulación en niños/as preescolares de Lima Metropolitana. Asimismo, se plantea como objetivo específico explorar posibles diferencias en los problemas de conducta según el sexo de los niños/as. Se considera que la investigación contribuirá a priorizar en qué aspectos intervenir o focalizar esfuerzos cuando se busca reducir la incidencia de los problemas de conducta.

Para lograr los objetivos señalados, se emplearán instrumentos que serán aplicados en un solo momento del tiempo.

Específicamente, en cuanto al objetivo general, se espera que los niveles de autoeficacia parental, co-regulación positiva y co-regulación negativa permitan estimar

significativamente los problemas de conducta en niños/as preescolares. Además, respecto al objetivo específico, se esperaría encontrar diferencias entre los niños/as en relación a los problemas de conducta, específicamente, que los niños presenten mayores problemas externalizantes y las niñas mayores problemas internalizantes.



## Método

### Participantes

La muestra incluyó a 116 madres de niños/as preescolares, cuyas edades oscilaron entre 18 y 45 años ( $M = 31.84$ ,  $DE = 5.78$ ). En cuanto al estado civil, 59 eran convivientes (50.9%), 34 casadas (29.3%) y 19 solteras (16.4%). Respecto al nivel socioeconómico, la mayoría reportó tener un nivel bajo (45.7%) y un 19% de familias reportó un nivel muy bajo. Además, 60 de los hijos/as de las participantes eran mujeres y 56 eran hombres. Estos menores tenían entre 36 y 79 meses de edad ( $M = 61.29$ ,  $DE = 10.77$ ) y estudiaban en una institución educativa inicial.

Las madres participantes fueron identificadas en dos colegios nacionales de educación inicial en el distrito de Los Olivos, siguiendo criterios de inclusión como ser mayor de edad y tener un hijo/a en edad preescolar, y teniendo como criterio de exclusión el tener un hijo/a con discapacidad o problema del desarrollo diagnosticado. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado que detallaba el propósito del estudio, la confidencialidad de los datos y su anonimato, subrayando la naturaleza voluntaria de su participación. Como forma de retribución institucional, luego de finalizada la recolección de datos, se realizaron dos talleres solicitados por los colegios participantes: uno dirigido a docentes sobre autocuidado y otro dirigido a padres y madres de familia sobre el establecimiento de límites en la crianza. Ambos talleres fueron diseñados bajo la supervisión de la asesora de tesis.

### Medición

**Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996).** El SCBE-30 es una versión reducida del SCBE-80 (LaFreniere & Dumas, 1995), compuesto de 30 ítems que miden la habilidad social, la expresión emocional y los desafíos de ajuste y adaptación de niños/as con edades comprendidas entre los 30 y 78 meses. Esta escala de autoreporte cuenta con opciones de respuesta que van del 1 al 6, siendo 1 "nunca", 2 y 3 "algunas veces", 4 y 5 "frecuentemente", y 6 "siempre".

Asimismo, dicho instrumento se conforma de 3 subescalas de 10 ítems cada una: "Competencia Social" (CS), "Cólera/Agresión" (CA) y, por último, "Ansiedad/Retraimiento" (AR) (LaFreniere & Dumas, 1996). Cabe mencionar que, para el propósito del presente estudio se tuvieron en cuenta solo las dos últimas subescalas del SCBE-30, dado que miden específicamente los problemas de conducta del niño/a y permiten diferenciar entre aquellos de naturaleza externalizante e internalizante. Por un lado, la subescala "Cólera/Agresión"

(CA) evalúa los problemas externalizantes como conductas agresivas, coléricas, egoístas u oposicionistas. Algunos ítems representativos de esta dimensión son: “Golpea, muerde o pateo a otros niños” o “Irritable, se enoja fácilmente”. Por otro lado, la subescala “Ansiedad/Retraimiento” (AR) permite medir los problemas internalizantes como comportamientos de dependencia, ansiedad, depresión, aislamiento o retraimiento. Esta dimensión incluye ítems como: “Cansado (a)” o “Tímido (a), temeroso (a); por ejemplo, evita nuevas situaciones”. De igual manera, es importante mencionar que para este estudio se empleó la versión en español para padres de esta escala (Dumas et al, 1998).

El estudio original de validación del SCBE-30 confirmó su validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio, identificando tres factores alineados con las dimensiones mencionadas (LaFreniere & Dumas, 1996). La confiabilidad de las tres subescalas fue analizada a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo estimaciones de fiabilidad elevadas ( $\alpha = .78 - .91$ ). Los resultados sugieren que los ítems de cada subescala están interrelacionados adecuadamente. Además, se observó una alta confiabilidad test-retest para las tres subescalas ( $r = .78 - .86$ ) (LaFreniere & Dumas, 1996). En términos de validez convergente del SCBE-30, se identificó una correlación significativa entre la dimensión de Cólera/Agresión y la dimensión de trastorno de conducta del Revised Behavior Problem Checklist (RBPC, Hogan et al., 1989), y entre la dimensión de Ansiedad/Retraimiento y la dimensión de ansiedad del RBPC (LaFreniere & Dumas, 1996).

Más adelante, Dumas et al. (1998) realizaron una investigación en la que se desarrolló la adaptación en español del SCBE-30. Esta versión mostró también una alta fiabilidad ( $\alpha = .77 - .92$ ) y una confiabilidad aceptable test-retest ( $r = .73 - .88$ ) para todas las subescalas (Dumas et al., 1998).

En estudios peruanos, el SCBE-30 ha demostrado una consistencia interna adecuada en diversas poblaciones, como niños/as pertenecientes a un nivel económico medio (Topham, 2016), alto (González, 2017), así como niños/as que residen en un centro de acogida (Espinoza, 2016; Vílchez, 2015). En un estudio con 66 niños/as que residen en San Juan de Lurigancho (Bárrig & Alarcón, 2017), se realizó un análisis factorial exploratorio usando rotación Varimax, revelando una estructura de factores aceptable ( $KMO = .64$ ,  $p < .001$ ), específicamente se hallaron tres factores que explicaron el 43.2% de la varianza. Las tres subescalas, Ansiedad/Retraimiento ( $\alpha = .67$ ), Cólera/Agresión ( $\alpha = .84$ ) y Competencia Social ( $\alpha = .83$ ), mostraron consistencia interna adecuada.

En el presente estudio, se obtuvieron índices satisfactorios de confiabilidad para las subescalas de Ansiedad/Retraimiento ( $\alpha = .91$ ) y Cólera/Agresión ( $\alpha = .89$ ).

**Parenting Sense of Competence (PSOC, Johnston & Mash, 1989).** El PSOC evalúa el sentido de competencia de los padres en su función de crianza. Desarrollado inicialmente por Gibaud-Wallston y Wandersmann (1978), consta de 17 ítems que abordan la percepción de las destrezas parentales y la satisfacción parental. La versión inicial del PSOC demostró sólidas propiedades psicométricas (Gibaud-Wallston & Wandersmann, 1978).

Después, Johnston y Mash (1989) desarrollaron la segunda versión del PSOC, ampliamente utilizada en la literatura internacional, la cual consta de 16 ítems con respuestas del 1 al 6, donde 1 indica "totalmente en desacuerdo" y 6 "totalmente de acuerdo". Los puntajes más altos reflejan una percepción favorable de la competencia como padres.

Esta herramienta incluye dos subescalas de 8 ítems cada una: Satisfacción con el Rol de Crianza y Eficacia Parental. En la presente investigación se empleó únicamente la dimensión de Eficacia Parental, la cual evalúa el grado de confianza y creencias de los padres sobre su capacidad para realizar tareas específicas de crianza (Johnston & Mash, 1989). Algunos ítems representativos de esta dimensión son: "Para mí, ser madre es sencillo y resuelvo problemas con facilidad" y "Creo que tengo las habilidades suficientes para cuidar de mi hijo".

En el estudio original de validación del PSOC, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales, empleando una rotación oblicua, y se identificaron dos factores que explican el 36% de la varianza, coincidiendo con las dos subescalas mencionadas. Asimismo, se evaluó la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, obteniendo estimaciones aceptables tanto para la escala completa ( $\alpha = .79$ ), como para los factores de Satisfacción ( $\alpha = .75$ ) y Eficacia ( $\alpha = .76$ ) (Johnston & Mash, 1989).

La versión en español del PSOC (PSOC-E), la cual fue usada en este estudio, fue creada por Oltra-Benavent et al. (2020) en el marco de un estudio con madres españolas, demostrando confiabilidad y validez adecuadas del instrumento. En dicha investigación, el análisis factorial confirmatorio respaldó la estructura bidimensional original: satisfacción y eficacia. Asimismo, el PSOC-E y sus subescalas de Satisfacción ( $\alpha = .78$ ) y Eficacia ( $\alpha = .85$ ) mostraron buena consistencia interna ( $\alpha = .85$ ). En cuanto a la validez convergente, se observaron asociaciones significativas y negativas entre el puntaje total del PSOC-E y las subescalas de Satisfacción y Eficacia con la depresión posparto, fatiga, y estrés parental. Además, ambas escalas se correlacionaron positivamente con el ajuste diádico.

Curci et al. (2021) utilizó la versión en español del PSOC con 205 madres hispanohablantes de origen mexicano en los Estados Unidos. Luego de realizar un análisis factorial exploratorio y confirmatorio con rotación oblicua, confirmó la estructura de dos

factores del instrumento: autoeficacia parental y satisfacción parental. Ambas subescalas mostraron consistencia interna aceptable (satisfacción parental:  $\alpha = .81$ , autoeficacia parental:  $\alpha = .71$ ). Asimismo, se encontraron evidencias de validez convergente al correlacionar negativamente el estrés parental, síntomas depresivos prenatales y síntomas depresivos maternos con las dimensiones de satisfacción y autoeficacia parental.

El PSOC también se ha utilizado en muestras ecuatorianas y colombianas, adaptándose previamente a cada contexto específico (Quinde, 2019; Rodríguez et al., 2018).

En esta investigación, se demostró una excelente consistencia interna para la subescala de autoeficacia parental ( $\alpha = .94$ ).

**Impuls-Management vom Säuglings-bis zum Vorschulalte - Short Form (IMMA - SF, Mata et al. en prensa).** El IMMA 1-6, un instrumento psicométrico de origen alemán, el cual tiene como objetivo evaluar la dinámica de la relación cuidador-hijo/a de 1 a 6 años en contextos de puesta de límites y expresión de emociones displacenteras de los niños/as. Esta herramienta consta de tres subescalas. La primera evalúa las expectativas educativas de los padres sobre la autorregulación del hijo, con 18 ítems y respuestas de 1 a 6 ("totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo"). La segunda subescala registra las reacciones de autorregulación de los niños ante situaciones nuevas, límites y peticiones parentales, con 34 ítems y respuestas de 1 a 6 ("nunca" a "siempre"). La tercera subescala del IMMA 1-6 se centra en registrar las conductas de co-regulación de los padres, con 39 ítems y respuestas de 1 a 6 ("nunca" a "siempre") (Pauen et al., 2014). En este estudio se empleó exclusivamente la tercera subescala, la cual presenta dos dimensiones claramente diferenciadas: co-regulación positiva y co-regulación negativa.

Por un lado, la dimensión de co-regulación positiva agrupa conductas parentales de soporte y acompañamiento a la regulación del niño/a, tales como el uso de recompensas, la negociación, y las distracciones ajustadas a la emoción del niño/a. Un ítem representativo de esta dimensión es: "Si el/la niño/a está frustrado porque no puede hacer lo que se propuso yo le animo a desahogar su frustración". Por otro lado, la dimensión de co-regulación negativa se refiere a conductas parentales caracterizadas por respuestas hostiles, un control excesivo o una baja sensibilidad hacia las necesidades del niño/a. Un ejemplo de ítem de esta dimensión es: "Si el/la niño/a está frustrado porque no puede hacer lo que se propuso yo le pido que se tranquilice solo".

El estudio original del IMMA 1-6 empleó un análisis factorial exploratorio, a partir del cual se identificaron 3 componentes que coinciden con las subescalas descritas. Igualmente, se analizó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach,

obteniendo estimaciones de fiabilidad aceptables y/o excelentes para todas las subescalas ( $\alpha = .70 - .90$ ).

Más adelante, Mata y Pauen (2023) realizaron un estudio para traducir al español el IMMA 1-6 y analizar su estructura factorial en tres muestras (Alemania, Chile y El Salvador). El análisis mostró una estructura aceptable de tres factores para todas las muestras, explicando entre un 51% y un 68% de la varianza, dependiendo del país. La versión en español, además, demostró una consistencia interna adecuada para todas las subescalas ( $\alpha = .80 - .96$ ), excepto para la segunda subescala en la muestra chilena. Por este motivo, Mata et al. (en prensa) desarrollaron la versión corta en español del IMMA (IMMA-SF), con propiedades psicométricas adecuadas en la población chilena. Esta versión tiene 75 ítems en total.

En esta investigación, se empleó únicamente la tercera subescala del IMMA-SF, la cual posee 28 ítems. Asimismo, este estudio identificó una adecuada y/o excelente consistencia interna para los factores de la subescala de co-regulación: Co-regulación Negativa ( $\alpha = .70$ ) y Co-regulación Positiva ( $\alpha = .94$ ).

### **Procedimiento**

Se estableció una colaboración con colegios estatales de educación inicial para contactar a las madres de niños/as preescolares. Después de esta alianza, se difundió un comunicado y afiche a través de los grupos de WhatsApp de cada salón, informando a las madres sobre el estudio y proporcionando el enlace del protocolo de Google Forms. Este protocolo, con una duración de unos 15 minutos aproximadamente, contenía el consentimiento informado, el registro de datos sociodemográficos y las tres escalas para medir autoeficacia parental, co-regulación y problemas de conducta infantiles.

Tras haber culminado el recojo de información, se realizaron dos talleres solicitados por las instituciones: uno para las docentes sobre autocuidado y otro para padres y madres sobre el establecimiento positivo de límites en la crianza. Ambos fueron elaborados bajo la supervisión de la asesora de tesis.

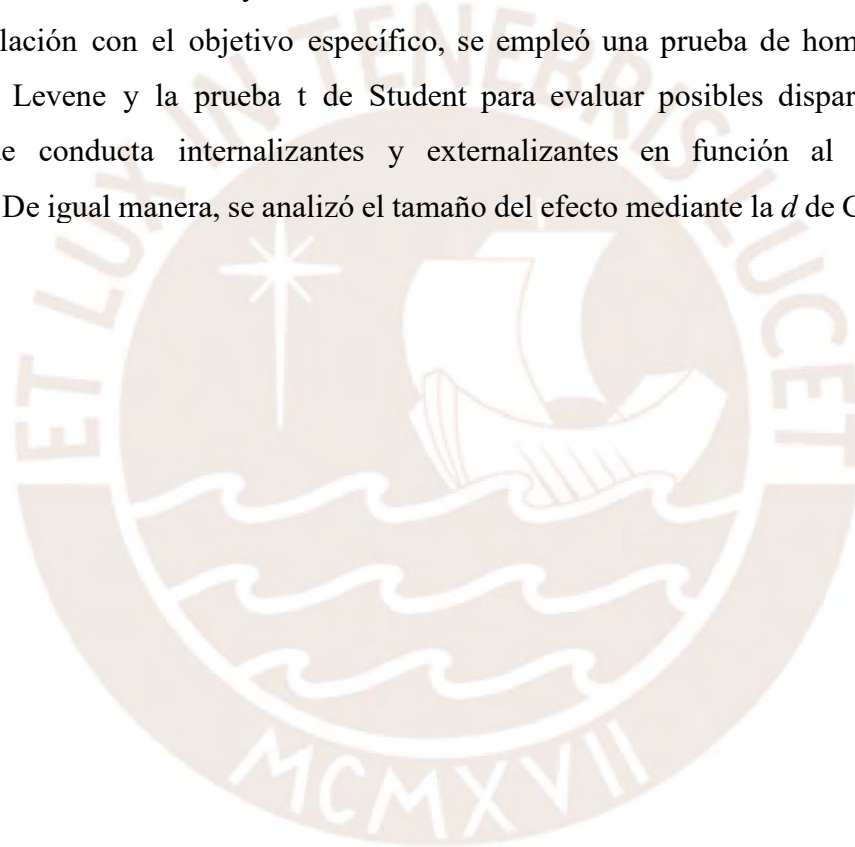
### **Análisis de datos**

Se creó una base de datos empleando IBM SPSS Statistics versión 29. Primero, se determinaron los estadísticos descriptivos, tanto de frecuencia como de medidas de tendencia central, para las variables estudiadas y las variables sociodemográficas. Posteriormente, se analizó la normalidad de las variables, cuyos resultados mostraron que existía una

distribución no normal. Sin embargo, se optó por emplear pruebas paramétricas tras revisar los valores de asimetría y curtosis de las subescalas, los cuales se encontraban dentro de los rangos aceptables para considerar una aproximación a la normalidad.

Para abordar el objetivo general, en primer lugar, se obtuvo una matriz de correlaciones utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Luego, se realizó un análisis de regresión múltiple con todas las variables asociadas significativamente a los problemas de conducta de los niños/as con el fin de estimar dichos problemas. Después de verificar la no multicolinealidad de las variables y la normalidad de los residuos estandarizados, se analizó el ajuste del modelo y se interpretó el coeficiente de determinación. Asimismo, se analizó la significancia de los coeficientes y la ecuación final del modelo.

En relación con el objetivo específico, se empleó una prueba de homogeneidad de varianzas de Levene y la prueba *t* de Student para evaluar posibles disparidades en los problemas de conducta internalizantes y externalizantes en función al sexo de los preescolares. De igual manera, se analizó el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen.



## Resultados

A continuación, se muestran los resultados que se han obtenido en la presente investigación. Luego de mostrar características descriptivas de las variables, se revelan los resultados del análisis de comparación entre grupos para identificar la variación de los problemas de conducta según el sexo de los preescolares. Posteriormente, con el propósito de abordar el objetivo general del estudio, se muestran los hallazgos de las correlaciones de las variables estudiadas y el análisis de regresión lineal múltiple a partir del cual se buscó estimar los Problemas de Conducta.

En la tabla 1 se detallan las medidas de tendencia central y dispersión de las tres variables psicológicas estudiadas.

Tabla 1

*Datos descriptivos para Autoeficacia, Co-regulación y Problemas de Conducta*

VARIABLES	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Autoeficacia	4.32	4.56	1.20	1	6
Co-regulación					
Co-regulación Positiva	3.38	3.59	0.97	1.63	5.38
Co-regulación Negativa	2.55	2.45	0.62	1.36	3.82
Problemas de Conducta					
Internalizantes	2.02	1.70	0.86	1	4.10
Externalizantes	1.87	1.50	0.76	1	3.60

*n* = 116

Como puede observarse, los resultados descriptivos indican un nivel moderado a alto de autoeficacia, así como un nivel moderado de co-regulación positiva de acuerdo con el reporte de las madres. Por el contrario, las madres reportaron un nivel bajo de uso de prácticas de co-regulación negativa. En cuanto a los problemas de conducta de los niños/as, tanto los internalizantes como los externalizantes se reportaron en niveles bajos, siendo los primeros ligeramente más frecuentes que los segundos de acuerdo con el reporte parental.

Respecto al objetivo específico, se exploró si existían diferencias en los problemas de conducta en función del sexo del niño/a. Para ello, se realizó la prueba *t* de Student para las dos dimensiones de Problemas de Conducta en función al sexo de los niños/as. Los resultados indicaron que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de problemas de conducta internalizantes ni externalizantes entre niños y niñas.

Por otro lado, para responder al objetivo general, se realizaron dos análisis de regresión lineal múltiple con el objetivo de estimar los niveles de Problemas de Conducta Internalizantes y Externalizantes a partir de la Autoeficacia Parental, la Co-regulación Positiva y la Co-regulación Negativa, considerando como variables de control la edad de la madre y el nivel socioeconómico. Cabe indicar que estas variables de control fueron seleccionadas por mostrar una asociación significativa con los problemas de conducta (Apéndice E).

En la Tabla 2 se presentan los indicadores del modelo 1, en el que los Problemas de Conducta Internalizantes son explicados significativamente por las variables de Co-regulación. Específicamente, la Co-regulación Positiva mostró una relación negativa y significativa, mientras que la Co-regulación Negativa presentó una relación positiva y significativa con los Problemas Internalizantes, incluso controlando la edad de la madre y su nivel socioeconómico. Se encontró que el modelo 1 presenta un coeficiente de determinación grande, según el criterio de Cohen (1988), el cual explica el 60% de la variabilidad de los Problemas de Conducta Internalizantes.

De manera similar, en la tabla 2 se presentan los indicadores del modelo 2, donde los Problemas de Conducta Externalizantes son explicados de manera negativa y significativa por la Co-regulación Positiva, y de manera significativa y positiva por la Co-regulación Negativa, incluso controlando la edad y nivel socioeconómico de la madre. Se halló que el modelo 2 presenta un coeficiente de determinación grande, según el criterio de Cohen (1988), el cual explica el 60% de la variabilidad de los Problemas de Conducta Externalizantes.

En ambos modelos, la Autoeficacia Parental no presentó un efecto significativo en los Problemas de conducta.

Tabla 2

*Análisis de regresión para estimar los Problemas de Conducta Internalizantes y Externalizantes*

Variable	<i>B</i>	<i>EEB</i>	<i>B</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>
<b>Modelo 1: Internalizantes</b>				.60	35.14***
Autoeficacia	-.02	.55	-.03		
Co-regulación Positiva	<b>-.50***</b>	.07	-.56		
Co-regulación Negativa	<b>.53***</b>	.10	.39		
Edad de la Madre	-.00	.01	-.01		

Nivel Socioeconómico	.00	.01	.08		
<b>Modelo 2: Externalizantes</b>				.60	35.83***
Autoeficacia	-.09	.05	-.14		
Co-regulación Positiva	<b>-.40***</b>	.06	-.50		
Co-regulación Negativa	<b>.43***</b>	.09	.36		
Edad de la Madre	-.01	.01	-.06		
Nivel Socioeconómico	.01	.01	.13		

\*\*\* $p < .001$ .



## Discusión

La presente investigación se realizó con el propósito de estimar los problemas de conducta internalizantes y externalizantes a partir de la autoeficacia parental y la co-regulación en niños/as preescolares de Lima Metropolitana. También, como objetivo específico, se exploraron diferencias en los problemas de conducta en función al sexo de los preescolares. Para ello, primero, se discutirán los resultados alcanzados con respecto al objetivo específico del estudio y, posteriormente, los hallazgos del objetivo general. Finalmente, se abordan las conclusiones, alcances y limitaciones del estudio, junto con recomendaciones para investigaciones futuras.

En cuanto al objetivo específico del estudio, referido a los problemas de conducta en función al sexo de los menores, se encontró que no existen disparidades por sexo en los problemas conductuales al interior de los participantes. Este resultado contrasta con diversos estudios internacionales que reportan mayores niveles de problemas externalizantes en varones y de problemas internalizantes en niñas (Abdi, 2010; Barbu et al., 2011; Briggs-Gowan et al., 2016; Caughy et al., 2016; Gutteriswijk et al., 2022; Krefft, 2016; Krishnan, 2011; Kristoffersen et al., 2015; Leiner et al., 2015; Romero, 2016; Thopam, 2016). Sin embargo, los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones peruanas previas realizadas en población preescolar, las cuales tampoco identificaron diferencias significativas en los problemas de conducta según el sexo del niño/a (Saavedra, 2020; Sotelo, 2019).

Por un lado, una posible explicación para la ausencia de diferencias en los problemas internalizantes entre los niños y niñas es que, durante la preescolaridad, estas manifestaciones suelen ser más sutiles y menos evidentes para los cuidadores (Topham, 2016; Walker, 2016). Aunque la literatura reporta que las niñas tienden a presentar puntuaciones más altas en estos problemas, diversos estudios señalan que dichas diferencias suelen hacerse más notorias en etapas posteriores, como la edad escolar (Topham, 2016; Walker, 2016; Whang & Zhao, 2015). Además, las investigaciones con población preescolar han mostrado resultados poco consistentes y, cuando se han encontrado diferencias por sexo, estas tienden a ser mínimas (Rescorla et al., 2011; Walker, 2016).

Por otro lado, se ha planteado que la naturaleza interna y menos observable de los problemas internalizantes representa un desafío adicional para su identificación, especialmente a través de reportes parentales (Reyna & Brussino, 2015; Sala et al., 2014). Esto es relevante considerando que en el presente estudio la información sobre las conductas infantiles provino de las madres, quienes podrían no haber identificado ciertas conductas

internalizantes como problemáticas, dado que muchos temores y ansiedades forman parte del desarrollo típico a esta edad y no siempre se expresan de manera claramente observable (Berg-Nielsen et al., 2012; Coplan & Ooi, 2013; Dumas & LaFreniere, 1998; Merrell, 2013; Romero, 2016).

En relación con los problemas externalizantes, la ausencia de diferencias entre niños y niñas podría asociarse a diversos factores. Uno de ellos podría vincularse a la mayor exposición de los menores a las vías de comunicación y dispositivos digitales durante y después de la crisis sanitaria de la COVID-19 (Martin-Herz, et al., 2022; Putnick & Bornstein, 2016; UNICEF, 2021). Con el cierre de los colegios y la transición a la enseñanza virtual, muchos niños/as pasaron más tiempo frente a computadoras para acceder a clases o recursos educativos, lo que aumentó su exposición a los medios de comunicación y contenido en línea (Gaboto et al., 2020). Además, el confinamiento limitó las opciones de entretenimiento y socialización de los niños a su hogar y sus pantallas, convirtiendo el internet en una de las vías más accesibles para jugar y socializar (UNICEF, 2021).

En este sentido, Martin-Herz et al. (2022) destacan que los niños y niñas con una mayor exposición a los medios presentan niveles más altos de conductas externalizantes, sin distinción de género. De igual manera, es importante mencionar que, actualmente, los niños/as eligen y consumen diversos programas televisivos, videojuegos o juegos para computador donde se muestran comportamientos agresivos y hostiles (Arboccó & O'Brien, 2012; Oliva & Castro, 2012; Rodríguez & Sandoval, 2011), los cuales podrían estar influyendo en su conducta, independientemente de su sexo (Anderson & Carnagey, 2009; Barlett et al., 2008; Greitemeyer et al., 2009; Staude-Müller et al., 2008). Dado que esta investigación no midió la exposición a medios televisivos o digitales en los niños/as, esta posible explicación habría de corroborarse en futuras investigaciones.

Por otra parte, es posible que las diferencias por sexo en las conductas externalizantes aún no se manifiesten plenamente en la etapa preescolar. Esto podría explicarse a partir de diversos estudios que reportan que las diferencias en los problemas externalizantes según el sexo son mayores y más evidentes en niños/as de edad escolar y adolescentes (Almonte et al., 2003; Campbell, 1995; Fernandez & Kröner-Herwig, 2014; Gómez et al., 2014; Lacunza, 2011; Ramirez, 2005; Rodríguez, 2010; Romero et al., 2016). Según estos hallazgos, las disparidades tienden a intensificarse en etapas posteriores, cuando los patrones de socialización de género son más marcados y los niños enfrentan demandas sociales más complejas (Leadbeater et al., 1999; Zahn-Waxler et al., 2008). Es decir, a medida que los niños/as crecen y se insertan en contextos sociales más estructurados como la escuela

primaria y la adolescencia, comienzan a experimentar una mayor presión para ajustarse a las expectativas culturales y de género de su contexto. Por ejemplo, en diversas culturas como la peruana, se espera que los varones sean más activos, dominantes o incluso agresivos, mientras que a las niñas se les refuerza la expresión emocional, la sumisión y la complacencia (Chaplin & Aldao, 2013; González-Gijón et al., 2024; Reyna & Brussino, 2015; Rose & Rudolph, 2006; Sala et al., 2014).

Finalmente, cabe considerar que gran parte de los niños/as que participaron en esta investigación pertenecían a un nivel socioeconómico bajo. Esto implica una mayor exposición a factores de riesgo como el estrés parental, estilos de crianza más autoritarios y entornos familiares hostiles, los cuales se asocian con un incremento general en los problemas de conducta (Armas, 2007; Castillo et al., 2019; Martin-Herz et al., 2022; Romero, 2016; Shaw & Shelby, 2014). Así, es posible que las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica hayan generado un impacto generalizado en el comportamiento de los niños/as, lo que podría haber reducido las posibles diferencias por sexo.

Respecto al objetivo general del estudio, se encontró que la co-regulación positiva y negativa fueron variables significativas para estimar los niveles de problemas de conducta internalizantes y externalizantes en los preescolares, incluso al controlar la edad de la madre y el nivel socioeconómico. Estas variables fueron controladas porque mostraron una asociación significativa con los problemas de conducta.

Por un lado, se encontró que la co-regulación positiva estimó de manera negativa y significativa los niveles de problemas de conducta internalizantes y externalizantes, lo cual coincide con lo hallado en estudios previos (Murray et al., 1996; Norcross et al., 2017; Olson et al. 2000; Shaw et al. 2000; Shim & Lim, 2019; Trautman-Villalba et al., 2006; Xuan et al., 2018). Según literatura teórica, la co-regulación positiva se refiere a las conductas parentales cálidas y de soporte por parte del cuidador al niño/a, así como también al establecimiento de expectativas claras, comunicación de normas y consecuencias naturales ante una acción (Evans & Porter, 2009; Guo et al., 2021; Rosanbalm & Murray, 2017). Por lo que, cuando los padres expresan afecto y brindan apoyo en situaciones estresantes, los niños/as se sienten más capaces de identificar, expresar y regular sus emociones y conductas de manera saludable (Murray et al., 2016; Rosanbalm & Murray, 2017; Zimmer-Gembeck et al., 2022). Además, el apoyo adecuado del cuidador también aumenta las probabilidades de que el niño/a desarrolle habilidades de autorregulación, reduciendo así el riesgo de problemas conductuales en el futuro (Guo et al., 2021; Han & Shaffer 2013; Murray et al., 2016; Rosanbalm & Murray, 2017; Zimmer-Gembeck et al., 2022).

Por otro lado, se halló que la co-regulación negativa estimó de manera positiva y significativa los niveles de problemas de conducta internalizantes y externalizantes. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que destacan cómo prácticas parentales caracterizadas por el control excesivo, la hostilidad o la falta de sensibilidad pueden afectar de manera adversa el desarrollo socioemocional infantil (Buschgens et al., 2010; Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Petitclerc & Tremblay, 2009; Ramchandani et al., 2013; Shim & Lim, 2019; Talib et al., 2011; Tichovolsky et al., 2013). En el contexto peruano, estas prácticas pueden estar reforzadas por patrones culturales de crianza autoritarios y orientados al control, donde se prioriza la obediencia y la disciplina sobre la expresión emocional y el diálogo con los niños/as (Ames, 2013; Fundación Baltazar y Nicolás, 2018).

Durante la etapa preescolar, el contacto cercano y la calidad de las interacciones con el cuidador son determinantes para el aprendizaje de habilidades de regulación emocional. Así, cuando los niños/as están expuestos a respuestas insensibles o actitudes hostiles por parte de sus cuidadores, pueden carecer de un referente emocional que les ayude a identificar y gestionar sus propias emociones, lo que incrementa su vulnerabilidad a desarrollar problemas de conducta (Achenbach & Rescorla, 2010; Evans & Porter, 2009; Murray et al., 2016; Rosanbalm & Murray, 2017; Vargas & Muñoz-Martínez, 2013; Zimmer-Gembeck et al., 2022).

En esta misma línea, es relevante considerar que los cuidadores colaboran en la adquisición de conductas problemáticas en sus hijos/as a través del modelado de conductas y regulación emocional. Esto debido a que los niños/as tienden a reproducir los comportamientos que observan en los adultos de su entorno; por lo tanto, cuando los cuidadores gestionan sus emociones y desafíos mediante reacciones disruptivas o agresivas, es más probable que los menores interioricen y repitan esas mismas conductas y actitudes negativas (Bandura, 1969; Serrano, 2003).

Por último, es importante señalar que, si bien la autoeficacia parental mostró correlaciones significativas con los problemas de conducta, su efecto dejó de ser significativo en el modelo de regresión múltiple, al incluir conjuntamente las variables de co-regulación positiva y negativa. Este resultado sugiere que, aunque la percepción de eficacia parental está relacionada con el comportamiento infantil, no tiene un peso explicativo independiente cuando se consideran otras variables más cercanas a las dinámicas concretas de interacción, como la co-regulación.

En este sentido, es posible que la autoeficacia parental actúe más como una percepción general del rol de los cuidadores, mientras que la co-regulación representa comportamientos específicos y observables que influyen de manera más directa en la regulación emocional y conductual del niño/a (Cole et al., 2003; Granic et al., 2007; Loughheed et al., 2015; Rosanbalm & Murray, 2017; Smith et al., 2014). Durante la etapa preescolar, en la que los niños/as dependen altamente del adulto para gestionar sus emociones y conductas, estas prácticas cotidianas de co-regulación parecen desempeñar un papel más decisivo en la aparición o reducción de los problemas conductuales (Dumka et al., 2010; Guo et al., 2021; Norcross et al., 2017; Sanders et al., 2015; Tully & Donohue, 2017; Wagner et al., 2016).

Bajo esta línea, este hallazgo sugiere que el impacto de la autoeficacia parental sobre el comportamiento infantil podría estar mediado por las prácticas de co-regulación (Brown et al., 2012; Glatz et al., 2017; Kim & Shin, 2013; Shim & Lim, 2019). Es decir, no basta con que las madres se perciban como eficaces; lo relevante es cómo estas percepciones se traducen en estrategias concretas de interacción emocional con los hijos/as (Albanese et al., 2019; Benedetto & Ingrassia, 2018; Shim & Lim, 2019; Shumow & Lomax, 2002). Por el contrario, una baja autoeficacia parental podría fomentar conductas parentales de control excesivo y hostilidad, asociadas con un mayor riesgo de problemas conductuales en los niños/as (Glatz & Buchanan, 2015; Glatz et al., 2017; Kim & Shin, 2013; Shim & Lim, 2019). En este sentido, es importante que en el futuro otras investigaciones puedan realizar análisis de mediación entre las variables estudiadas, en los que se pueda conocer si dicha relación indirecta entre la autoeficacia parental y los problemas conductuales es replicable en el contexto peruano, habiéndose comprobado ya en muestras coreanas y estadounidenses (Glatz et al., 2017; Shim & Lim, 2019).

En conclusión, esta investigación evidenció la compleja interacción entre la autoeficacia parental, la co-regulación y los problemas de conducta internalizantes y externalizante, destacando que la co-regulación positiva y negativa fueron variables significativas para estimar los problemas de conducta internalizantes y externalizantes. Esto subraya la relevancia de la conducta de los padres para moldear el entorno emocional en el que crecen y se desarrollan los niños/as, así como su influencia en la manifestación y desarrollo de problemas conductuales en la preescolaridad.

Asimismo, el estudio exploró posibles diferencias en los problemas conductuales entre niños y niñas. Los resultados no evidenciaron disparidades por sexo en los problemas internalizantes y externalizantes, lo que sugiere que, al menos en la muestra y contexto de

esta investigación, el sexo no constituye un factor determinante para la manifestación de dichos problemas durante la infancia. Este hallazgo, que difiere de lo hallado en investigaciones previas, resalta la importancia de considerar otros elementos contextuales y culturales, como las condiciones socioeconómicas, los estilos de crianza autoritarios y orientados al control característicos de ciertos entornos peruanos, que podrían influir en la interpretación y el reporte de las conductas infantiles; así como también la exposición temprana de los niños/as a medios de comunicación y videojuegos, entre otros elementos del entorno.

En cuanto a los alcances de esta investigación, primero, es importante mencionar que ha permitido enriquecer la literatura académica, dado que analizó la relación de tres constructos anteriormente no estudiados en conjunto en el Perú. De igual manera, se estudió la co-regulación, la cual es una variable poco estudiada no solo en el Perú, sino también en Latinoamérica. Además, para evaluar dicha variable se empleó un nuevo instrumento, el *IMMA 1-6 Short Version*, lo cual posiciona este estudio como pionero en su aplicación en el contexto peruano.

Además, este estudio permitió evaluar conjuntamente variables cognitivas, como la autoeficacia parental, y variables conductuales, como la co-regulación, en relación con el desarrollo infantil. Este enfoque integrador facilitó una comprensión más amplia de las dinámicas familiares presentes en la muestra, aportando evidencia que puede ser útil para el diseño de programas de intervención dirigidos a padres y cuidadores en el contexto peruano. Estos programas tendrían como objetivo fortalecer las habilidades de co-regulación y autoeficacia, incorporando además una perspectiva cultural que considere las prácticas de crianza predominantes en el país. Esto con el fin de disminuir la aparición de problemas de conducta en niños/as preescolares y, en consecuencia, contribuir al bienestar y la salud mental infantil en el Perú.

En relación a las limitaciones de la investigación, resulta relevante señalar que se emplearon medidas de autoreporte para evaluar las conductas parentales, cuyas respuestas pueden haber estado influenciadas por la deseabilidad social. Además, al ser las madres las únicas informantes sobre las conductas infantiles, existe la posibilidad de un sesgo en la evaluación, especialmente en relación con los problemas internalizantes, dado que estos pueden no ser fácilmente observables. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones puedan incluir la perspectiva de otros cuidadores y docentes para obtener una visión más completa de las conductas del niño/a en distintos contextos.

De igual manera, otra limitación del estudio es que no se empleó un muestreo probabilístico, por lo que es probable que ciertos segmentos de la población peruana estén sobrerrepresentados o subrepresentados en la muestra. Esto hace que los hallazgos no puedan generalizarse a la población peruana en su totalidad. Asimismo, en este estudio no se recopilaban datos sociodemográficos adicionales relevantes, como el número de hijos en la familia o el orden de nacimiento del niño/a participante, factores que la literatura ha identificado como potencialmente influyentes en la autoeficacia parental y en las dinámicas de crianza. Incluir la recolección de estos datos en futuros estudios permitiría un análisis más fino de los determinantes contextuales en la autoeficacia y co-regulación.

A partir de los hallazgos se recomienda ampliar la investigación de diversos elementos parentales que pueden afectar o relacionarse con los problemas de conducta y el desarrollo de niños/as preescolares, incluyendo variables culturales que podrían influir en las percepciones y comportamientos parentales. Considerar estos aspectos permitiría contribuir de forma más integral al entendimiento y la reducción de los problemas internalizantes y externalizantes en esta etapa del desarrollo. Asimismo, dado el papel central de la co-regulación identificado en este estudio, resulta pertinente profundizar en su análisis, especialmente en contextos peruanos y latinoamericanos donde la evidencia aún es escasa. Este conocimiento podría orientar el diseño de programas de intervención dirigidos a cuidadores, con un enfoque culturalmente sensible que reconozca, valore y, de ser necesario, transforme prácticas de crianza tradicionales para favorecer un desarrollo socioemocional saludable en los niños/as.

Finalmente, sería importante que las futuras investigaciones incluyan a otros cuidadores, como los padres, ya que son una población poco explorada en los estudios y puede proporcionar una comprensión más completa de la dinámica de cuidado parental y la conducta de los niños/as desde diferentes perspectivas. Además, se recomienda explorar la mediación de la co-regulación entre la autoeficacia parental y los problemas de conducta, para clarificar la direccionalidad de estas relaciones en contextos como el peruano.

## Referencias

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2010). *Multicultural supplement to the Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington.
- Ahun, A., Consoli, A., Pingault, J., Falissard, B., Battaglia, M., Boivin, M., Tremblay, R., & Côté, S. (2018). Maternal depression symptoms and internalising problems in the offspring: the role of maternal and family factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 921–932. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1096-6>
- Albanese, A., Russo, G., & Geller, P. (2019). The role of parental self - efficacy in parent and child well - being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, 45(3), 333-363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Almonte, C., Montt, M. E. & Correa, A. (2003). *Psicopatología infantil y de la adolescencia*. Mediterráneo.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin De l'Institut Français d'Études Andines*, 42(3).
- Anderson, C., & Carnagey, N. (2009). Causal effects of violent sports video games on aggression: Is it competitiveness or violent content?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 731-739. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.019>
- Arboccó, M., & O'Brien, J. (2012). Impacto de la "televisión basura" en la mente y la conducta de los niños y adolescentes. *Avances en Psicología*, 20(2), 43-57. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2012v20n2.318>
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta: estrategias para centros educativos y familias*. Wolters Kluwer.
- Bandura, A. (1969). *Principios de Modificación de Conducta*. Sígueme.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- Bandura, A., & National Institute of Mental Health [NIMH]. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barber, B. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
- Barber, J.G., Bolitho, F., & Bertrand, L. (2001). Parent-child synchrony and adolescent adjustment. *Child and Adolescent Social Work Journal, 18*, 51–64. <https://doi.org/10.1023/A:1026673203176>
- Barbu, S., Cabanes, G., & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: Sex differences in social development are not stable across early childhood. *Plos one, 6* (1), e16407. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016407>
- Barlett, C., Bruey, C., & Harris, R. (2008). The Effect of the Amount of Blood in a Violent Video Game on Aggression, Hostility, and Arousal. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 539546. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.10.003>
- Bárrig, P., & Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit, 23*(1), 75-88.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Gedisa.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bayot, A., & Hernández-Viadel, J. (2008). *Evaluación de la Competencia Parental*. CEPE.
- Bell, R. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review, 75*(2), 81–95. <https://doi.org/10.1037/h0025583>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2018). Parental Self-efficacy in Promoting Children Care and Parenting Quality. En L. Benedetto y M. Ingrassia (Eds.), *Parenting: Empirical Advances and Intervention Resources* (pp. 31-58). IntechOpen.
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J., & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent–teacher reports. *Child Psychiatry and Human Development, 43*, 393-413. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0271-0>

- Bodalski, E. A., Bradley, W., Neger, E., Shi, D., Bridges, R., & Flory, K. (2023). Parenting Self-Efficacy and Internalizing/Externalizing Problems: Child Age as a Moderator. *Journal of Child and Family Studies*, 32(4), 1138-1147. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02402-1>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Hendricks, C. D., Suwalsky, J. T. D., & Gini, M. (2017). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology*, 30(2), 399–416.
- Botero, L., Giraldo, M., & Zuluaga, C. (2018). Maternidad en adolescentes y su relación con las experiencias vinculares tempranas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 114-128.
- Briggs-Gowan, M., Carter, A., Bosson-Heenan, J., Guyer, A., & Horwitz, S.. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(7), 849-858. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000220849.48650.59>
- Broekhuizen, M. L., Aken, M. v., Dubas, J. S., Mulder, H., & Leseman, P. P. (2015). Full Length Article: Individual differences in effects of child care quality: The role of child affective self-regulation and gender. *Infant Behavior And Development*, 402, 16-230. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.06.009>
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father–child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology*, 26, 421–43.
- Burke, L. (2003). The impact of maternal depression on familial relationships. *International Review of Psychiatry*, 15, 243 – 255. <https://doi.org/10.1080/0954026031000136866>
- Buschgens, C., van Aken, M., Swinkels, S., Ormel, J., Verhulst, F., & Buitelaar, J. (2010). Externalizing behaviors in preadolescents: familial risk to externalizing behaviors and perceived parenting styles. *European Child and Adolescence Psychiatry*, 19, 567–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-009-0086-8>
- Campbell, S. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Campbell, S. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(1), 113–149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2da ed.). Guilford Press.

- Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., & Yudron, M. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 19-41.
- Campbell, S. & Ewing, L. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 871– 889. <https://doi.org/10.2307/1131422>
- Campbell, S, Shaw, D., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and psychopathology, 12*(03), 467-488. <https://doi.org/10.1017/s0954579400003114>
- Campis, L., Lyman, R., & Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(3), 260-267. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1503\\_10](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1503_10)
- Castillo, K. M., Chávez, P., & Zoller, M. (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *Academo, 6*(2), 124-134. <https://doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.3>
- Castro, Á., & Villena, A. (2021). La Pandemia del COVID-19 y su repercusión en la salud pública en Perú. *Acta Médica Peruana, 38*(3), 161-162. <http://dx.doi.org/10.35663/amp.2021.383.2227>
- Caughy, M., Peredo, T., Owen, M., & Mills, B. (2016). Gender differences in the relation between mothering behaviors and child-behavior problems among Hispanic preschoolers. *Developmental psychology, 52*(4), 592. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0040075>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Cole, P., Teti, L., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology, 15*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000014>
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47-85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>

- Coleman, P., & Karraker, K. (2000). Parenting self - efficacy among mothers of school - age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13–24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Coleman, P., & Karraker, K. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24, 126–148. <https://doi.org/10.1002/imhj.10048>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of marriage and family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación [CONCYTEC] (2021). *Informe sobre las causas del elevado número de muertes por la pandemia del COVID-19 en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/concytec/informes-publicaciones/2028205-informe-sobre-las-causas-del-elevado-numero-de-muertes-por-la-pandemia-del-covid-19-en-el-peru>
- Coplan, R., & Ooi, L. (2013). Early peer relationships and their links with anxiety and depression. En R. E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: *An international review*. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543547>
- Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Aikins, D., & Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal emotion regulation and children's behavior problems: The mediating role of child emotion regulation. *Journal of Child and Family studies*, 26, 2797-2809. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0791-8>
- Curci, S., Luecken, L., & Edwards, M. (2021). Psychometric properties of the parenting sense of competence scale among low-income mexican american mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 3121-3130. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02093-0>
- Cutrona, C., & Troutman, B. (1986). Social support, infant temperament and parenting selfefficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57(6), 1507- 1518. <https://doi.org/10.2307/1130428>
- Deater - Deckard, K., & Petrill, S. A. (2004). Parent-child dyadic mutuality and child behavior problems: An investigation of gene-environment processes. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1171-1179.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00309.x>
- Denis, A., Ponsin, M., & Callahan, S. (2012). The relationship between maternal self-esteem, maternal competence, infant temperament and post-partum blues. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 30(4), 388-397.  
<https://doi.org/10.1080/02646838.2012.718751>
- Dennis, C-L., & Faux, S. (1999). Development and psychometric testing of the Breastfeeding Self-Efficacy Scale. *Research in Nursing and Health*, 22(5), 399-409.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199910\)22:5%3C399::AID-NUR6%3E3.0.CO:2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199910)22:5%3C399::AID-NUR6%3E3.0.CO:2-4)
- Díaz Díaz, A. D. (2020). *Estilos de crianza parental y problemas de conducta en niños y niñas: revisión bibliográfica* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica Indoamérica].
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. & Tremblay, R. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1134-1146. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>
- Dumas, J. E., & LaFreniere, P. J. (1998). "Going to the store": An observational measure of parent-child interactions for preschoolers. En K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. E. 30 Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 401-416). Wiley.
- Dumas, J. E., Martinez, A., LaFreniere, P. J., & Dolz, L. (1998). La versión española del Cuestionario "Perfil Socio-Afectivo Preescolar": Adaptación y validación. *Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 19, 107-121.
- Dumas, J., Martinez, A., & LaFreniere, P. (1998). The Spanish version of the social competence and behavior evaluation (SCBE)-preschool edition: Translation and field testing. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(2), 255-269.  
<https://doi.org/10.1177/07399863980202008>
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Wheeler, L. A., & Millsap, R. E. (2010). Parenting self-efficacy and parenting practices over time in Mexican American families. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 522.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020833>
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialization. *Developmental psychology*, 56(3), 664-670.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000906>

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (Eds.). (1992). *Emotion and its regulation in early development*. Jossey-Bass.
- Emmen, R. A., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Prevoe, M. J., & Yeniad, N. (2013). Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: testing a minority family stress model. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 896.
- Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relations*, 50, 230–238. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00230.x>
- Espinoza, G. (2016). *Sensibilidad en cuidadoras y competencia socioemocional en niños institucionalizados de edad preescolar* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7479>
- Evans, C. A., & Porter, C. L. (2009). The emergence of mother-infant co-regulation during the first year: links to infants' developmental status and attachment. *Infant behavior & development*, 32(2), 147–158. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.12.005>
- Factor, R. S., Rea, H. M., Dahiya, A. V., Laugeson, E. A., & Scarpa, A. (2022). Pilot Study Examining Caregiver–Child and Family Functioning in PEERS® for Preschoolers. *Journal of Child and Family Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02441-8>
- Farrow, C., & Blissett, J. (2007). The development of maternal self - esteem. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 28(5), 517-535. <https://doi.org/10.1002/imhj.20151>
- Fass, M. N., Khoury-Kassabri, M., & Koot, H. M. (2018). Associations between arab mothers' self-efficacy and parenting attitudes and their children's externalizing and internalizing behaviors: Gender differences and the mediating role of corporal punishment. *Child Indicators Research*, 11, 1369-1387. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9480-9>
- Feeney-Kettler, K., Kratochwill, T., & Kettler, R. (2011). Identification of Preschool Children at Risk for Emotional and Behavioral Disorders: Development and Validation of a Universal Screening System. *Journal of School Psychology*, 49(2), 197-216. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.02.001>
- Fernandez, C., & Kröner-Herwig, B. (2014). Developmental trajectories and predictors of externalizing behavior: A comparison of girls and boys. *Journal of youth and adolescence*, 43, 775-789. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0011-9>

- Fonagy, P., & Target, M. (2003). *Psychoanalytic Theories*. Brunner-Routledge.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021, 8 de febrero). *Aumenta la preocupación por el bienestar de los niños y los jóvenes ante el incremento del tiempo que pasan frente a las pantallas*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/aumenta-la-preocupaci%C3%B3n-por-el-bienestar-de-los-ni%C3%B1os-y-los-j%C3%B3venes-ante-el>
- Fundación Baltazar y Nicolás (2018). *Antes de caminar y hablar. Identificando las brechas entre los expertos y el público sobre desarrollo de la infancia temprana en Perú*. FrameWorks Institute.
- Fundación Baltazar y Nicolás (s.f). *Evaluación Continua del Impacto de la COVID-19 en niñas y niños menores de 6 años*. <https://fundacionbaltazarynicolas.org/wp-content/uploads/2023/03/INFORME-NACIONAL-SEPTIMA-RONDA-ECIC-19.pdf>
- Gallarin, M., & Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model. *Journal of adolescence*, 35(6), 1601-1610. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.07.002>
- Gardner, F., & Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0–5). In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed.). Blackwell publishing.
- Gardner, F., & Ward, S. (2000). Parent–child interaction and children's well being: Reducing conduct problems and promoting conscience development. En A. Buchanan & B. Hudson (Eds.), *Promoting children's emotional well being* (pp. 95–127). Oxford University Press.
- Gavoto, L., Terceiro, D., & Terrasa, S. (2020). Pantallas, niños y confinamiento en pandemia: ¿debemos limitar su exposición?. *Evidencia, actualización en la práctica ambulatoria*, 23(4), e002097-e002097. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v23i4.6897>
- Gazelle, H. & Ladd, G. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 649 – 670). The Guilford Press.
- Gerards, S., Hummel, K., Dagnelie, P., De Vries, N., & Kremers, S. (2013). Parental self-efficacy in childhood overweight: validation of the lifestyle behavior checklist in

- the Netherlands. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(7), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-7>
- Gibaud-Wallston, J., & Wandersmann, L. P. (1978). Development and utility of the Parental Sense of Competence. Documento presentado en la reunión anual de la American Psychological Association.
- Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2015). Over - time associations among parental self - efficacy, promotive parenting practices, and adolescents' externalizing behaviors. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 427–437. <https://doi.org/10.1037/fam0000076>
- Glatz, T., Cotter, A., & Buchanan, C. M. (2017). Adolescents' behaviors as moderators for the link between parental self - efficacy and parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 989–997. <https://doi.org/10.1007/s10826 - 016 - 0623 - 2>
- Glatz, T., & Buchanan, C. (2022). Exploring how adolescent boys' and girls' internalizing and externalizing behaviors impact parental self - efficacy: A vignette study. *Family Relations*, 72(1), 347-360. <https://doi.org/10.1111/fare.12696>
- Glatz, T., Lippold, M., Chung, G., & Jensen, T. M. (2023). A Systematic Review of Parental Self-efficacy Among Parents of School-Age Children and Adolescents. *Adolescent Research Review*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00216-w>
- Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117.
- Gómez, A., Santelices, M., Gómez, D., Rivera, C., & Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 175-187. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002048>
- González-Gijón, G., Alemany-Arrebola, I., Ruiz-Garzón, F., & Ortiz-Gómez, M. D. M. (2024). Los estereotipos de género en adolescentes: Análisis en un contexto multicultural. *Revista colombiana de educación*, (90), 164-184. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14644>
- González, L. (2017). *Representaciones de apego, competencia social y problemas de conducta en preescolares de nivel socioeconómico alto* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7714>
- Granic, I., Meusel, L. A., Lamm, C., Woltering, S., & Lewis, M. D. (2012). Emotion regulation in children with behavior problems: Linking behavioral and brain

- processes. *Development and Psychopathology*, 24, 1019-1029. <https://doi.org/10.1017/S095457941200051X>
- Granic, I., O'Hara, A., Pepler, D., & Lewis, M. (2007). A dynamic systems analysis of parent-child changes associated with successful "real-world" interventions for aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(5), 845-857. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9133-4>
- Greenberg, M., Speltz, M., DeKlyen, M., & Jones, K. (2001). Correlates of clinical referral for early conduct problems: Variable and person oriented approaches. *Development and Psychopathology*, 13, 255-276. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002048>
- Greitemeyer, T. & Osswald, S. (2009). Prosocial video games reduce aggressive cognitions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 896-900. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.005>
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior & Development*, 21(3), 437-450. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90018-2](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90018-2)
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C. O. (2006). Emotional Self-Regulation in Infancy and Toddlerhood. En L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 3-25). Psychology Press.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2.a ed.). The Guilford Press.
- Guerrero, G., & Rojas, V. (2016). *Understanding children's experiences of violence in Peru: evidence from Young Lives*. UNICEF Office of Research.
- Guo, Y., Spieker, S. J., & Borelli, J. L. (2021). Emotion Co-Regulation Among Mother-Preschooler Dyads Completing the Strange Situation: Relations to Internalizing and Externalizing Symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01812-3>
- Halgunseth, L. C. (2019). Latino and Latin American parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social Conditions and Applied Parenting*, (3rd ed., pp. 24-56). Routledge.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>

- Hamovitch, E. K., Acri, M. C., & Bornheimer, L. A. (2019). An analysis of the relationship between parenting self-efficacy, the quality of parenting, and parental and child emotional health. *Journal of family social work*, 22(4-5), 337-351. <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1635939>
- Han, Z. R., & Shaffer, A. (2013). The relation of parental emotion dysregulation to children's psychopathology symptoms: The moderating role of child emotion dysregulation. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 591-601. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0353-7>
- Harrist, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review*, 22, 555-592. [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(02\)00500-2](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(02)00500-2)
- Hill, N. E., & Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among african american and european american mothers and children. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 954 - 966. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00954.x>
- Holmes, E. K., & Huston, A. C. (2010). Understanding positive fatherchild interaction: children's, fathers', and mothers' contributions. *Fathering*, 8, 203-225.
- Huiracocha, L. (2013). Factores Asociados a problemas de conducta en preescolares. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 31(2), 36-43.
- Iglesias-Osores, S. (2020). Importancia del aislamiento social en la pandemia de la COVID-19. *Revista Médica Herediana*, 31(3), 205-206. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i3.3814>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2020). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad - ENDES 2019*. [https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2019/DESARRROLLO\\_INFANTIL/Desarrollo\\_Infantil\\_Temprano\\_ENDES\\_2019.pdf](https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2019/DESARRROLLO_INFANTIL/Desarrollo_Infantil_Temprano_ENDES_2019.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2021). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad - ENDES 2020*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1797/ibro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1797/ibro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2022). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad - ENDES 2021*. [https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2021/DESARRROLLO\\_INFANTIL/Desarrollo\\_Infantil\\_Temprano\\_ENDES\\_2021.pdf](https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2021/DESARRROLLO_INFANTIL/Desarrollo_Infantil_Temprano_ENDES_2021.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2023). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad – ENDES 2022*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4570448/Desarrollo%20Infantil%20Temprano%20en%20ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os%20menores%20de%206%20a%C3%B1os%20de%20edad%20-%20ENDES%202022.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2024). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad – ENDES 2023*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6390044/5601773-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2023.pdf?v=171647925>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2025). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad – ENDES 2024*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8134097/6813724-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2024.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2025). *Perú: Estadísticas de violencia a la niñez 2019-2023*. INEI.
- Izzo, C., Weiss, L., Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (2000). Parental self-efficacy and social support as predictors of parenting practices and children's socio-emotional adjustment in mexican immigrant families. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20, 197-213. [https://doi.org/10.1300/J005v20n01\\_13](https://doi.org/10.1300/J005v20n01_13)
- Jacobs, J. N., & Kelley, M. L. (2006). Predictors of parental involvement in childcare in dual earner families with young children. *Fathering*, 4, 23–47. DOI: 3149/fth.0401.23
- Johnston, C., & Mash, E. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802\\_8](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8)
- Jones, T., & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Junttila, N., & Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 397-414. <https://doi.org/10.1111/bjep.12040>
- Kim, G. Y., & Shin, H. Y. (2013). A study on variables related to paternal parenting behavior: father involvement, parenting stress, and parenting self-efficacy. *Korean Journal of Childcare and Education*, 9, 191-213.

- Kim, J. H., Lee, M. N., & Chung, M. R. (2017). The sequential mediation effects of parental conflict and parenting efficacy between maternal gatekeeping and child-rearing behavior of fathers. *The Journal of Eco Early Childhood Education & Care*, *16*, 81-101.
- Kochanska, G., & Murray, K.T. (2000). Mother–child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, *71*, 417-431.
- Kreffft, A. (2016). *Conducta de base segura y competencia socioemocional en niños institucionalizados en un CAR de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Krishnan, V. (2011). Teachers' assessment of preschoolers' social and emotional competence: does sex of children matter in developmental outcomes. *Proceedings of the World Academy of Science, Engineering and Technology*, Year, 7, 1622-1632.
- Kristoffersen, J., Obel, C., & Smith, N. (2015). Gender differences in behavioral problems and school outcomes. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *115*, 75-93. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.006>
- Kromm, H., Farber, M., & Holodynski, M. (2015). Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-6, and 8-years old children. *Child Development*, *86*(2), 579-597. <https://doi.org/10.1111/cdev.12315>
- Lacunza, A. (2011). Habilidades sociales y comportamientos problemáticos en niños de nivel escolar inicial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, *57*(3), 190-197.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1995). *The Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition*. Western Psychological Services.
- LaFreniere, P., & Dumas, J. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, *8*(4), 369-377.
- Latham, R. M., Mark, K. M., & Oliver, B. R. (2018). Coparenting and children's disruptive behavior: Interacting processes for parenting sense of competence. *Journal of Family Psychology*, *32*(1), 151–156. <https://doi.org/10.1037/fam0000362>
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental psychology*, *35*(5), 1268.
- Leiner, M., Villanos, M. T., Puertas, H., Peinado, J., Ávila, C., & Dwivedi, A. (2015). Problemas emocionales v de comportamiento entre niños expuestos a la pobreza v/o

- la violencia colectiva en comunidades en la frontera México-Estados Unidos: Un estudio comparativo. *Salud Mental*, 38(2), 95-102.
- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., & Caldera, Y. M. (2010). Mother-child and father-child mutuality in two contexts: Consequences for young children's peer relationships. *Infant and Child Development*, 19, 142–160.
- Lobo, F. M., & Lunkenheimer, E. (2020). Understanding the parent-child coregulation patterns shaping child self-regulation. *Developmental psychology*, 56(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/dev0000926>
- Lopez-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Montero, M., & Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de Psicología*, 28(1), 55-65.
- Lougheed, J. P., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., & Granic, I. (2015). Maternal regulation of child affect in externalizing and typically-developing children. *Journal of Family Psychology*, 29(1), 10.
- Lunkenheimer, E. S., Olson, S. L., Hollenstein, T., Sameroff, A. J., & Winter, C. (2011). Dyadic flexibility and positive affect in parent-child coregulation and the development of child behavior problems. *Development and Psychopathology*, 23, 577–591. <https://doi.org/10.1017/S095457941100006X>
- MacPhee, D., Fritz, J., & Miller-Heyl, J. (1996). Ethnic variations in personal social networks and parenting. *Child Development*, 67, 3278 – 3295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01914.x>
- Martin, S. E., Clements, M. L., & Crnic, K. A. (2011). Internalizing and externalizing symptoms in two-year-olds: Links to mother-toddler emotion processes. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 105.
- Martin-Herz, S. P., Haggerty, K. P., Neilands, T. B., Sterling, M., & Christakis, D. A. (2022). Factors associated with trajectories of externalizing behavior in preschoolers. *Academic pediatrics*, 22(7), 1212-1220. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.12.027>
- Mata, C., Capella, C., Bravo, C., & Pauen, S. (en prensa). Self- and co-regulation during early childhood in a Chilean sample: translation and validation of the IMMA-SF questionnaire [Autorregulación y coregulación durante la primera infancia en una muestra chilena: traducción y validación del cuestionario IMMA-SF]. *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*.
- Mata, C., & Pauen, S. (2023). The role of socio-cultural background and child age for parental regulation strategies and children's self-regulation: A comparison between

- Germany, Chile, and El Salvador. *Acta Psychologica*, 234, 103871.  
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103871>
- Matthew, R. (2006). Relation of maternal support and maternal stress to children's behavior problems in African American families. *Dissertation Abstracts International*, 67(6-A), 2337.
- Merrell, K. (2013). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. The Guilford Press.
- Meunier, J. C., Roskam, I., & Browne, D. T. (2011). Relations between parenting and child behavior: Exploring the child's personality and parental self-efficacy as third variables. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 246-259.  
<https://doi.org/10.1177/0165025410382950>
- Miner, J., & Clarke-Stewart, K. (2008). Trajectories of externalizing behaviour from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771-786.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.44.3.771>
- Ministerio de Salud [MINSA] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en contexto de COVID-19. Estudio en línea - Perú 2020*.  
<https://www.unicef.org/peru/media/10616/file/Salud%20menta%20en%20contexto%20COVID19.pdf>
- Mitchell, D., & Hauser-Cram, R (2009). Early predictors of behavior problems: two years after early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(1), 3-16.  
<https://doi.org/10.1177/1053815109349113>
- Moffitt, T. & Scott, S. (2008). Conduct Disorders of Childhood and Adolescence. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 543-564). Blackwell Publishing Limited.
- Mondell, S., & Tyler, F. B. (1981). Parental competence and styles of problem solving/play behavior with children. *Developmental Psychology*, 17(1), 73-78.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.1.73>
- Murdock, K. W. (2013). An examination of parenting self-efficacy among mothers and fathers. *Psychology of Men & Masculinity*, 14, 314-323.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0027009>

- Murray, L., Fiori-Cowley, A., Hooper, R., & Cooper, P. (1996). The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later infant outcome. *Child Development*, *67*, 2512–2526. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01871.x>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K. & Christopoulos, C. (2016). *Self-Regulation and Toxic Stress Report 3: A Comprehensive Review of Self-Regulation Interventions*. OPRE Report #2016-34. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (Report #2015-21)*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration of Children and Families, US Department of Health and Human Services.
- Norcross, P. L., Leerkes, E. M., & Zhou, N. (2017). Examining pathways linking maternal depressive symptoms in infancy to children’s behavior problems: the role of maternal unresponsiveness and negative behaviors. *Infant Behavior Development*, *49*, 238-247. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.009>
- Oh, S. N., Kwon, S. J., & Lee, S. H. (2016). A structural analysis on children’s externalizing problem behaviors and fathers’ variables. *Korean Journal of Child Education*, *25*, 161-177.
- Oliva, L., & Castro, C. (2012). *Uso de la televisión y su relación con los problemas de conducta: Niños de preescolar*. Editorial Académica Española.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 119-133. <https://doi.org/10.1023/A:1005166629744>
- Oltra - Benavent, P., Cano - Climent, A., Oliver - Roig, A., Cabrero - García, J., & Richart - Martínez, M. (2020). Spanish version of the Parenting Sense of Competence scale: Evidence of reliability and validity. *Child & Family Social Work*, *25*(2), 373-383. <https://doi.org/10.1111/cfs.12693>
- Pauen, S., Hochmuth, A., Schulz, A., & Bechtel, S. (2014). IMMA 1-6: IMPuls-MANagement vom Kleinkind-bis zum Vorschulalter–Ein Elternfragebogen zur Beziehungsgestaltung im Umgang mit Erwartungen, Zielen und Gefühlen. Kindergartenpädagogik–Online Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/2308.pdf>

- Petitclerc, A., & Tremblay, R. (2009). Childhood disruptive behaviour disorders: review of their origin, development, and prevention. *La Revue Canadienne de Psychiatrie*, *54*, 222-231. <https://doi.org/10.1177/070674370905400403>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental review*, *41*, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Quinde, D. (2019). *Sentido de competencia parental en madres de bebés prematuros de las ciudades de Guayaquil y Durán* [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1954>
- Ramchandani, P. G., Domoney, J., Sethna, V., Psychogiou, L., Vlachos, H., & Murray, L. (2013). Do early father–infant interactions predict the onset of externalising behaviours in young children? Findings from a longitudinal cohort study. *Journal of child psychology and psychiatry*, *54*(1), 56-64. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02583.x>
- Ramírez, M. (2005). Contexto familiar: diferencias conductuales entre niños y niñas. *Convergencia*, 133-150.
- Raya, A., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis y modificación de conducta*, *38*, 157-158. <https://doi.org/10.33776/amc.v38i157-158.2085>
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, S. H., Otten, L., Bilenberg, N., & Verhulst, F. C. (2011). International comparisons of behavioural and emotional problems in preschool children: Parent's reports from 24 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(3), 456-467.
- Reyna, C., & Brussino, S. (2015). Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, *18*(2), 51-64. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.5>
- Rengel, M., & Calle, I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de Investigación Psicológica*, 75-85.
- Rimestad, M. L., O'Toole, M. S., & Hougaard, E. (2020). Mediators of change in a parent training program for early ADHD difficulties: the role of parental strategies, parental self-efficacy, and therapeutic alliance. *Journal of Attention Disorders*, *24*(14), 1966-1976. <https://doi.org/10.1177/1087054717733043>

- Rodrigo, M., & Byrne, S. (2011). *Social Support and Personal agency in at-risk mothers*. Pirámide.
- Rodríguez, M. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 27, 437-447. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000400002>
- Rodríguez, H. G., & Sandoval Escobar, C. M. (2011). Consumo de videojuegos y juegos para computador: influencias sobre la atención, memoria, rendimiento académico y problemas de conducta. *Suma Psicológica*, 18(2), 99-110.
- Rodríguez, S., Vélez, M., & Salas, D. (2018). *Relación del involucramiento y la competencia parental con el bienestar infantil en familias bogotanas de estatus socioeconómico bajo* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35150>
- Rojas, V. (2019). “Cualquier cosa nos puede pasar”: Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas. GRADE, Documentos de Investigación.
- Romero, V. (2016). *Sensibilidad materna y problemas de conducta en niños preescolares de NSE bajo* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Romero, M., Benavides, A., Quesada, A., & Álvarez, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). *Caregiver Co-regulation Across Development: A Practice Brief*. OPRE Brief #2017-80. Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Sala, M., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Development Psychology*, 32, 440-453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141.

- Sanders, M., & Mazzucchelli, T. (2013). The promotion of selfregulation through parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0129-z>
- Sanders, W., Zeman, J., Poon, J., & Miller, R. (2015). Child regulation of negative emotions and depressive symptoms: the moderating role of parental emotion socialization. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 402-415. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9850-y>
- Sequera, E. (2010). Mothers' attachment, couple relationship, maternal self-efficacy in parenting, and child behavior. *Alliant International University*.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Pirámide.
- Serrano, I. (2003). Agresividad y problemas de conducta en el aula. *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V Congreso Internacional de Educación*. 53-62.
- Scheel, M. J., & Rieckmann, T. (1998). An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. *The American Journal of Family Therapy*, 26, 15 – 27. <https://doi.org/10.1080/01926189808251083>
- Shea, E. & Tronick, E. (1988). The Maternal Self-Report Inventory: A research and clinical instrument for assessing maternal self-esteem. *Theory and Research in Behavioral Pediatrics*, 4, 101-13.
- Shaw, D. S., Bell, R. Q., & Gilliom, M. (2000). A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 155–172. <https://doi.org/10.1023/A:1009599208790>
- Shaw, D. S., & Shelleby, E. C. (2014). Early-starting conduct problems: Intersection of conduct problems and poverty. *Annual review of clinical psychology*, 10, 503-528. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153650>
- Shim, S. Y., & Lim, S. A. (2019). Paternal self-efficacy, fathering, and children's behavioral problems in Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 851-859. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01310-7>
- Shumow, L., & Lomax., L. (2002) Parental Efficacy: Predictor of Parenting Behavior and Adolescent Outcomes, *Parenting: Science and Practice*, 2(2), 127-150. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202\\_03](http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03)

- Skuban, E. M., Shaw, D. S., Gardner, F., Supplee, L. H., & Nichols, S. R. (2006). The correlates of dyadic synchrony in high-risk, low-income toddler boys. *Infant Behavior and Development, 29*, 423-434.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology, 26* (4Pt1), 917-932. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000169>
- Spataro, P., Cerutti, R., Laghi, F., & Longobardi, E. (2022) Indirect Relations between Language and Behavior Problems in Preschoolers: The Role of Executive Difficulties, *The Journal of Genetic Psychology, 183*(6), 495-513. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2082859>
- Staudé-Müller, F.; Bliesener, T., & Luthman, S. (2008). Hostile and Hardened? An Experimental Study on (De-) Sensitization to Violence and Suffering Through Playing Video Games. *Swiss Journal of Psychology, 67*(1), 41-50. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.67.1.41>
- Steca, P., Bassi, M., Caprara, G. V., & Fave, A. D. (2011). Parents' self-efficacy beliefs and their children's psychosocial adaptation during adolescence. *Journal of youth and adolescence, 40*, 320-331. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9514-9>
- Talib, J., Mohamad, Z., & Mamat, M. (2011). Effects of parenting style on children development. *World Journal of Social Sciences, 1*(2), 14-35.
- Teti, D., & Gelfand, D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development, 62*(5), 918-929. <https://doi.org/10.2307/1131143>
- Teti, D., & Candelaria, M. (2002). Parenting Competence. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* (pp. 149-180). Lawrence Erlbaum.
- Thompson, R. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review, 3*, 53-61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Tichovolsky, M. H., Arnold, D. H., & Baker, C. N. (2013). Parent predictors of changes in child behavior problems. *Journal of applied developmental psychology, 34*(6), 336-345. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.09.001>
- Topham, S. (2016). *Competencia social y problemas de conducta en preescolares y la sensibilidad de sus madres* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

- Trautman-Villalba, P., Gschwendt, M., Schmidt, M., & Laucht, M. (2006). Father-infant interaction patterns as precursors of children's later externalizing behaviour problems. *European Archive of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256, 344-349. <https://doi.org/10.1007/s00406-006-0642-x>
- Trecca, F., Bleses, D., Højen, A., & Laursen, B. (2022). Direct and indirect effects from parenting self-efficacy and parenting practices to social-emotional adjustment in 3-to 5-year-old children. *Acta Psychologica*, 229, 103673. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103673>
- Tully, E. C., & Donohue, M. R. (2017). Empathic responses to mother's emotions predict internalizing problems in children of depressed mothers. *Child Psychiatry Human Development*, 48(1), 94-106. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0656-1>
- Valero, N., Vélez, M., Duran, Á., & Torres, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería investiga*, 5(3), 63-70. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020>
- van Lier, P., Vitaro, F., Barker, E., Brendgen, M., Tremblay, R., & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83, 1775-1788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>
- Vargas, R., & Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: Precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24, 225-240. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642013000200003>
- Wagner, N. J., Propper, C., Gueron-Sela, N., & Mills-Koonce, W. R. (2016). Dimensions of maternal parenting and infants' autonomic functioning interactively predict early internalizing behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(30), 459-470. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0039-2>
- Walker, M. A. (2016). *Social and emotional functioning and academic skills in preschool: Attention problems, anxiety and adaptability* [Tesis de doctorado, University of Alberta].
- Wang, M., & Zhao, J. (2015). Anxiety disorder symptoms in Chinese preschool children. *Child Psychiatry y Human Development*, 46(1), 158 - 166.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>

- Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J., & Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior and Development, 31*(4), 594-605. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2008.07.006>
- White, A. (2005). Assessment of parenting capacity. Literature review. Australia: Centre for Parenting and Research, Department of Community Services.
- Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R., & Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of child and family studies, 26*, 2960-2978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0830-5>
- Xuan, X., Chen, F., Yuan, C., Zhang, X., Luo, Y., Xue, Y., & Wang, Y. (2018). The relationship between parental conflict and preschool children's behavior problems: A moderated mediation model of parenting stress and child emotionality. *Child and Youth Services Review, 95*, 209-216.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*(1), 275-303. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., & Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 46*(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/01650254211051086>

## **Apéndice A**

### **Consentimiento informado**

Estimada madre de familia:

El propósito de este consentimiento es brindar a las participantes del presente estudio una explicación clara de la naturaleza del mismo, así como del rol que tienen en el mismo. La investigación es realizada por Eimy Fernández Leiva, estudiante del último año de la especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo supervisión de la Mag. Olenka Retiz, asesora de tesis de la especialidad. El estudio tiene como propósito conocer diversas características psicológicas de cuidadoras de niñas y niños pequeños, y cómo estas afectan la calidad del cuidado y por lo tanto el desarrollo infantil.

Si usted accede a participar en la investigación, se le solicitará responder primero una ficha de datos sociodemográficos y, posteriormente, tres cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente entre 10 y 15 minutos. Su participación es totalmente voluntaria, así como también, los datos brindados por usted son estrictamente confidenciales y anónimos, por lo cual, no habrá manera de identificar, de manera individual, a los participantes de la investigación. Además, la información proporcionada se empleará solo con fines académicos en el marco del presente estudio.

Cabe mencionar que tiene el derecho de abstenerse a participar o incluso de retirarse del estudio en cualquier momento de considerarlo conveniente, sin que ello le resulte perjudicial. Ante cualquier pregunta sobre el estudio puede comunicarse con Eimy Fernández al siguiente correo: [a20185741@pucp.edu.pe](mailto:a20185741@pucp.edu.pe).

En este sentido, ¿acepta participar en el presente estudio?

Sí \_

No \_

## Apéndice B

### Ficha de datos sociodemográficos

A continuación, se presentará una ficha de datos sociodemográficos que deberá de llenar antes de empezar a responder el cuestionario:

1. Indique su sexo biológico
  - a. Hombre
  - b. Mujer
2. Indique su edad: \_
3. ¿Cuál es su estado civil?
  - a. Soltera
  - b. Conviviente
  - c. Casada
  - d. Divorciada
  - e. Viuda
4. Indique el sexo de su hijo/a:
  - a. Hombre
  - b. Mujer
5. Indique la fecha de nacimiento de su hijo/a: \_
6. ¿Su niño(a) presenta alguna dificultad o barrera permanente para:
  - a. Ver, aún usando anteojos?: Sí \_ No \_
  - b. Oír, aún usando audífonos?: Sí \_ No \_
  - c. Hablar o comunicarse, aún usando la lengua de señas u otros?: Sí \_ No \_
  - d. Moverse o caminar para usar brazos y/o piernas?: Sí \_ No \_
  - e. Entender o aprender (concentrarse y recordar)?: Sí \_ No \_
  - f. Relacionarse con los demás, por sus pensamientos, sentimientos, emociones o conductas?: Sí \_ No \_
  - g. Alguna otra enfermedad crónica que le cause dificultades permanentes? Sí \_ No \_

## Apéndice C

### PROPUESTA DE PREGUNTAS E INDICADORES DE NIVEL SOCIOECONÓMICO INSTITUTO DE OPINIÓN PÚBLICA - PULSO PUCP

Para poder evaluar el nivel socioeconómico de las participantes se plantearon preguntas en torno a los siguientes indicadores específicos:

1. El primer indicador permitió conocer el nivel de instrucción de la persona que aporta mayores ingresos al hogar y clasifica dicho nivel de instrucción de las personas en diferentes categorías, asignándoles un puntaje correspondiente. Las categorías van desde "Sin Nivel" hasta "Maestría/Doctorado", y cada una tiene un valor numérico asociado. El puntaje 0 representa la ausencia de nivel de instrucción, mientras que los puntajes aumentan gradualmente a medida que el nivel educativo aumenta, culminando en el puntaje 10, el cual es el más alto y le corresponde a aquellos con un nivel de educación de Maestría o Doctorado.
2. El segundo indicador evalúa la presencia de ciertos elementos en los hogares asignándoles un puntaje correspondiente. Cada elemento, como computadora, refrigeradora, lavadora, horno microondas, teléfono fijo y conexión a Internet, contribuye con un puntaje de 3.5 cuando se encuentra en funcionamiento. El puntaje refleja la disponibilidad y operatividad de estas comodidades en el hogar.
3. El tercer indicador evalúa el material predominante en los pisos de las viviendas. Se asigna un puntaje a cada tipo de material, reflejando la calidad y el tipo de revestimiento del suelo. Los puntajes varían desde 0 hasta 9, donde materiales como parquet, madera pulida, porcelanato, alfombra y mármol obtienen el puntaje más alto, mientras que tierra u otros materiales sin pulir reciben el puntaje más bajo. Este indicador proporciona información sobre el nivel de acabado y comodidad del suelo en las viviendas.
4. El cuarto indicador recopila información sobre la distribución de habitaciones en el hogar y la cantidad de personas que residen permanentemente en ese hogar. En el primer caso, se busca determinar cuántas habitaciones están destinadas exclusivamente al descanso, y en el segundo caso, se pretende obtener el número total de residentes permanentes, excluyendo a los miembros del servicio doméstico. Estos datos son relevantes para comprender la disposición y capacidad de alojamiento del hogar.

5. Por último, el quinto indicador indaga sobre el sistema de seguro de salud al cual está afiliado el jefe de hogar. Cada opción tiene asignado un puntaje, reflejando la naturaleza y la cobertura del seguro de salud. Los puntajes varían desde 1 hasta 5, donde opciones como Seguro Integral de Salud (SIS) tienen un puntaje más bajo, mientras que seguros privados de salud tienen un puntaje más alto. Este indicador proporciona información sobre la calidad y el alcance del seguro de salud del jefe de hogar.



## Apéndice D

### Pruebas de normalidad para las variables de estudio

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables de estudio*

Variables	Estadísticos	gl	p
Autoeficacia Parental	.931	116	<.001
Co-regulación Positiva	.928	116	<.001
Co-regulación Negativa	.950	116	<.001
Externalizantes	.865	116	<.001
Internalizantes	.805	116	<.001



**Apéndice E**  
**Matriz de correlaciones**

*Correlaciones de Pearson entre los problemas de conducta, la autoeficacia parental, la co-regulación y variables sociodemográficas*

Medición	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Problemas internalizantes	-							
2. Problemas externalizantes	<b>.85***</b>	-						
3. Autoeficacia	<b>-.51***</b>	<b>-.56***</b>	-					
4. Co-regulación positiva	<b>-.70***</b>	<b>-.68***</b>	<b>.58***</b>	-				
5. Co-regulación negativa	<b>.60***</b>	<b>.60***</b>	<b>-.47***</b>	<b>-.39***</b>	-			
6. Edad de la madre	<b>-.36***</b>	<b>-.37***</b>	<b>.23</b>	<b>.37***</b>	<b>-.43***</b>	-		
7. Edad del hijo/a	<b>-.11</b>	<b>-.07</b>	<b>.07</b>	<b>.07</b>	<b>.01</b>	<b>.19*</b>	-	
8. Nivel socioeconómico	<b>-.29***</b>	<b>-.27***</b>	<b>.32***</b>	<b>.43***</b>	<b>-.30***</b>	<b>.43***</b>	<b>.06</b>	-

\*\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$ .