

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños
de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en
Educación, especialidad de Educación Inicial

Investigadoras:

Bach. Yaspana Diaz Lely Tais

Bach. Vasquez Vargas Laura

Asesora:

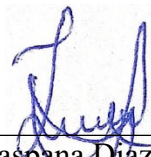
Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales

Lambayeque - Perú

2026

Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.

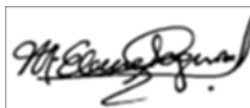
Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de educación inicial.



Bach. Yaspana Díaz Lely Tais
Investigadora



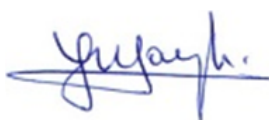
Bach. Vasquez Vargas Laura
Investigadora



Dra. Maria Elena Segura Solano
Presidente



Dra. Carola Amparo Smith Maguiña
Secretario



M.Sc. Luis Alfonso Manay Saenz
Vocal



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales
Asesora
DNI 16620328

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 217-2026

Siendo las 15:00 horas, del día viernes 27 de febrero 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/oab-ywqk-gnp> por mandato de la Resolución N° 0613-2026-D-FACHSE de fecha 24 de febrero de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 2860-2025-D-FACHSE de fecha 07 de agosto de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
Secretario(a)	: Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUIÑA
Vocal	: M.Sc. LUIS ALFONSO MANAY SAENZ
Asesor(a) Metodológico	: Dra. JULIA MIRTHA DEL PILAR LIZA GONZALES
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): RELACIÓN ENTRE EL COMPORTAMIENTO AGRESIVO Y EL APRENDIZAJE INTEGRAL EN NIÑOS DE CUATRO AÑOS DE LA I.E.I. N.º 237, DISTRITO DE SAN LUIS - BAGUA GRANDE. Presentada por YASPANA DIAZ, LELY TAIS Y VASQUEZ VARGAS, LAURA para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 15 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Regular. Siendo las 16:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. MARIA ELENA SEGURA SOLANO
PRESIDENTE(A)

Dra. CAROLA AMPARO SMITH MAGUIÑA
SECRETARIO(A)

M.Sc. LUIS ALFONSO MANAY SAENZ
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales, usuario revisor de la Tesis titulada: **Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande**, cuyos autoras son, Yaspana Diaz Lely Tais, identificada con documento de identidad 47933424 y Vasquez Vargas Laura, identificada con documento de identidad 44229096 declaro que la evaluación realizada por el programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 13%, verificable en el resumen de reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituye plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el recibo digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 14 noviembre de 2025



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales

Asesora

DNI 16620328

Adjunta:

Resumen de Reporte automatizado de similitudes

Recibo digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%	12%	6%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	3%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	1%
5	docplayer.es Fuente de Internet	1%
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Caribbean University Trabajo del estudiante	<1%



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales

Asesora

Orcid: 0009-0004-9487-0222

DNI 16620328

9	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	1library.co Fuente de Internet	<1 %
11	María Magdalena Rodríguez Hernández, María Estela Jiménez Hernández, Olga Raquel Rivera Olmos. "Aprendizaje socioemocional mediante el diálogo y el arte en una primaria pública ante la pandemia por COVID", Psicología Educativa, 2024 Publicación	<1 %
12	archive.org Fuente de Internet	<1 %
13	revistas.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
15	Gavilano De La Cruz, Jesus Angel. "Nomofobia y rendimiento académico en integrantes de la banda de música escolar de la Institución Educativa Secundaria Emblemática Telesforo Catacora de Juli 2023 ", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales
Asesora
Orcid: 0009-0004-9487-0222
DNI 16620328

16	Submitted to Universidad Argentina John F. Kennedy Trabajo del estudiante	<1 %
17	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Pedagogica y Tecnologica de Colombia Trabajo del estudiante	<1 %
19	repositorio.sangregorio.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
20	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
21	www.euroinnova.cr Fuente de Internet	<1 %
22	Submitted to Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle Trabajo del estudiante	<1 %
23	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
24	repositorio.udea.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	www.menteamente.com Fuente de Internet	<1 %

Submitted to Universidad Privada del Norte



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales
Asesora
Orcid: 0009-0004-9487-0222
DNI 16620328

26	Trabajo del estudiante	<1 %
27	repositorio.unamba.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	Rodríguez Fernández, Rodolfo Esteban. "Imaginarlos Sobre el Derecho a la Educación Inicial Que Tienen Las Maestras Del Colegio Gabriel García Márquez de Bogotá", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
30	Rojas Cárdenas, Olga Patricia Sarmiento Mancipe, Nydia. "Impacto de un programa basado en la gamificación para la gestión de emociones en niños en edad preescolar", Universidad El Bosque (Colombia) Publicación	<1 %
31	Submitted to Universidad San Francisco de Quito Trabajo del estudiante	<1 %
32	repositorio.unbosque.edu.co Fuente de Internet	<1 %
33	www.el-universal.com Fuente de Internet	<1 %



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales

Asesora

Orcid: 0009-0004-9487-0222

DNI 16620328

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales

Asesora

Orcid: 0009-0004-9487-0222

DNI 16620328

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Yaspana Diaz Lely Tais Vasquez Vargas Laura
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje int...
Nombre del archivo:	Yaspana_Diaz_y_Vasquez_Vargas_14_noviembre_de_2025_3_y_...
Tamaño del archivo:	4.03M
Total páginas:	72
Total de palabras:	13,689
Total de caracteres:	81,881
Fecha de entrega:	14-nov-2025 09:36p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2815291939



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales
Asesora
Orcid: 0009-0004-9487-0222
DNI 16620328

DEDICATORIA

A Dios, por regalarme la vida, la fortaleza y la serenidad necesarias para avanzar aun en los momentos de mayor cansancio y duda. A Él dedico cada logro alcanzado, porque ha iluminado mi camino y ha sido mi guía constante en este proceso académico y personal.

Lely Tais

A mis padres, por su ejemplo de trabajo, esfuerzo y honestidad, porque desde mi infancia me enseñaron que la educación es la mejor herencia y el camino más digno para transformar la realidad. A ellos, que han apoyado mis sueños en silencio, con paciencia y amor incondicional, dedico este fruto de tantos años de sacrificio compartido.

Laura

AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, institución que me brindó la oportunidad de formarme profesionalmente y el espacio académico para desarrollar la presente tesis. De manera especial, agradezco a nuestra asesora de tesis, Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales por su orientación constante, sus sugerencias oportunas y la paciencia demostrada en cada etapa del trabajo de investigación. Extiendo también mi gratitud a los docentes de la UNPRG, quienes con su entrega, exigencia y compromiso sembraron en mí el amor por la investigación y la convicción de que la educación es un medio fundamental para transformar nuestra realidad. Cada clase, consejo y palabra de aliento se refleja hoy en este logro académico que comparto con todos ellos.

Lely Tais y Laura

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	ii
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD.....	iv
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN.....	v
DEDICATORIA	xi
AGRADECIMIENTO	xii
ÍNDICE.....	xiii
Índice de tablas	xiv
Índice de figuras.....	xv
RESUMEN	xvi
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUCCIÓN	1
I. DISEÑO TEÓRICO.....	4
1.1. Antecedentes	4
1.2. Bases teóricas científicas	9
1.3. Bases conceptuales	23
II. DISEÑO METODOLÓGICO	26
2.1. Tipo de investigación:.....	26
2.2. Población y muestra.	27
2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales.....	28
2.4. Procedimientos.....	29
2.5. Métodos de análisis de datos	29
III. RESULTADOS.....	32
IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	36
CONCLUSIONES	42
REFERENCIAS.....	45
ANEXOS	54

Índice de tablas

<i>Tabla 1 Niveles de comportamiento agresivo según dimensiones" en la evaluación de los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 237</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 2. Niveles de comportamiento agresivo (según dimensiones).....</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 3 Niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones ((cognitiva, emocional y social del aprendizaje integral.)</i>	
<i>l)</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 4 Relación entre las dimensiones agresión física, agresión verbal, agresión relacional con el aprendizaje integral.</i>	<i>34</i>

Índice de figuras

<i>Ilustración 1 Nivel de significancia.....</i>	<i>30</i>
--	-----------

RESUMEN

La investigación titulada "Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande" fue un estudio descriptivo-correlacional de diseño no experimental y enfoque hipotético-deductivo, cuyo objetivo general fue determinar la relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de dicha institución. La población estuvo conformada por 100 estudiantes y la muestra por 30 niños y niñas. Para ello se aplicaron instrumentos que permitieron medir las tres dimensiones del comportamiento agresivo (físico, verbal y relacional) y las dimensiones cognitiva, emocional y social del aprendizaje integral. Los resultados evidenciaron que predominaban niveles frecuentes y muy frecuentes de agresión, especialmente verbal, configurando un clima de aula marcado por insultos, exclusiones y daño físico reiterado. También se constató que el aprendizaje integral se encontraba en un nivel incipiente, con mayores rezagos en las dimensiones emocional y social respecto de la cognitiva. Finalmente, se hallaron correlaciones negativas muy altas y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones del comportamiento agresivo y el aprendizaje integral (ρ entre $-0,880$ y $-0,898$; $p = 0,000$), lo que confirmó que el incremento de las conductas agresivas se asociaba a un desarrollo cognitivo, emocional y social menos consolidado.

Palabras clave: Comportamiento, agresividad, agresividad física, agresividad verbal, aprendizaje integral.

ABSTRACT

The research entitled “Relationship between aggressive behavior and holistic learning in four-year-old children at I.E.I. No. 237, district of San Luis – Bagua Grande” was a descriptive–correlational study with a non-experimental design and a hypothetico–deductive approach, whose general objective was to determine the relationship between aggressive behavior and holistic learning in four-year-old children at that institution. The population consisted of 100 students and the sample of 30 boys and girls. Instruments were applied that made it possible to measure the three dimensions of aggressive behavior (physical, verbal, and relational) and the cognitive, emotional, and social dimensions of holistic learning. The results showed that frequent and very frequent levels of aggression predominated, especially verbal aggression, creating a classroom climate marked by insults, exclusion, and repeated physical harm. It was also found that holistic learning was at an incipient level, with greater lags in the emotional and social dimensions compared to the cognitive one. Finally, very high and statistically significant correlations were found between the three dimensions of aggressive behavior and holistic learning (ρ between 0.880 and 0.898; $p = 0.000$), confirming that the increase in aggressive behaviors was associated with a less consolidated cognitive, emotional, and social development, calling for socio-emotional and peaceful coexistence interventions from early childhood education.

Keywords: Behavior, aggression, physical aggression, verbal aggression, holistic learning

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y la OCDE coinciden en que la primera infancia, especialmente entre los 3 y 5 años, es una etapa altamente sensible en la que las experiencias diarias influyen en el desarrollo cognitivo, socioemocional y físico de los niños, así como en sus futuros aprendizajes. La exposición a violencia o disciplina severa genera estrés tóxico y aumenta la probabilidad de conductas agresivas, mientras que una educación inicial holística, basada en el juego, el lenguaje, la autorregulación emocional y vínculos positivos con la familia y la escuela, favorece el aprendizaje integral, la prevención de problemas de conducta y el bienestar a largo plazo (OECD, 2021; UNESCO, 2025; UNICEF, 2021, 2023).

Diversos estudios señalan que el comportamiento agresivo en la infancia puede manifestarse a través de conductas físicas (golpes, empujones), verbales (insultos, burlas) y relacionales (exclusión, rechazo), afectando negativamente tanto el ambiente del aula como las oportunidades de aprendizaje de los propios niños que presentan estas conductas y de sus compañeros. Asimismo, la agresividad temprana dificulta el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, componentes esenciales para el aprendizaje integral (Garaigordobil, 2020).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022), un 38% de docentes de educación inicial en el ámbito rural y urbano marginal reportan dificultades para gestionar conductas agresivas en el aula, lo que refleja la necesidad de fortalecer las prácticas educativas en este aspecto.

Si bien la neurociencia y la pedagogía contemporánea permiten inferir que la agresividad afecta negativamente el aprendizaje —pues el cerebro, como órgano social, requiere entornos seguros y emocionalmente saludables para consolidar aprendizajes significativos—, la evidencia empírica específica para niños de educación inicial en contextos

rurales y urbano-marginales de la Amazonía peruana es notablemente escasa. La mayoría de los estudios que documentan esta correlación se sitúan en los niveles de primaria y secundaria; los niños de educación inicial (3 a 5 años) constituyen una población menos investigada, pese a que esta etapa es la más sensible en términos de plasticidad neurológica y desarrollo socioemocional. Por ello, la presente investigación no se limita a confirmar una hipótesis "ya cantada" por la teoría, sino que aporta evidencia contextualizada, con datos propios de la I.E.I. N.º 237 del distrito de San Luis – Bagua Grande, contribuyendo a llenar un vacío empírico en la investigación sobre primera infancia en el norte amazónico del Perú.

Ante esta problemática, la presente investigación propone analizar la relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. El estudio busca generar evidencia que permita comprender cómo las manifestaciones de agresividad inciden en las dimensiones del aprendizaje integral (cognitiva, emocional y social), con el fin de sustentar propuestas pedagógicas que favorezcan un clima de aula más positivo y promuevan aprendizajes significativos en los niños.

Teniendo en cuenta estos referentes se formuló el siguiente problema de investigación ¿Existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande?

De la misma forma se planteó la hipótesis existe una relación significativa entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.

El objetivo general fue determinar la relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. Los objetivos específicos 1. Describir los niveles de comportamiento agresivo presentes en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237. 2. Describir los niveles del

aprendizaje integral en sus dimensiones (cognitiva, emocional y social) en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. 3. Establecer la relación entre las dimensiones agresión física, agresión verbal, agresión relacional con el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en el apartado I se delimita el problema de investigación y se presenta el sustento teórico que orienta su comprensión y análisis. El apartado II describe el enfoque metodológico y los procedimientos aplicados para recolectar y procesar la información. En el apartado III se organizan los resultados y se realiza su análisis e interpretación. Finalmente, el apartado IV discute los principales hallazgos en relación con la teoría y estudios previos, y expone las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I. DISEÑO TEÓRICO

1.1. Antecedentes

A nivel internacional, Mursaleen et al., (2024), desarrollaron el estudio titulado *La relación entre agresión y rendimiento académico en estudiantes: un estudio correlacional según género*, en escuelas secundarias de Karachi, Pakistán, “con el objetivo de analizar la relación entre los niveles de agresión y el rendimiento académico según género. Fue una investigación cuantitativa, de tipo correlacional–comparativo, que utilizó un cuestionario estandarizado de agresión y las calificaciones recientes de los estudiantes, aplicando coeficientes de correlación de Pearson y pruebas t. En el total de la muestra no se halló una relación significativa entre agresión y rendimiento académico; sin embargo, en el grupo de mujeres se evidenció una correlación negativa, mientras que en varones no se observó una asociación clara. Estos resultados evidencian la influencia del género en la relación conducta agresiva–logro escolar y respaldan el uso de un diseño correlacional cuantitativo para examinar cómo la agresión puede afectar el rendimiento y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.”

Shaukat et al. (2024) realizaron el estudio titulado *La influencia de la agresión de los estudiantes en su rendimiento académico a nivel universitario*, en dos universidades públicas de Pakistán. “El objetivo general fue analizar cómo los componentes de la agresión (ira, hostilidad, suspicacia y agresión verbal y física) se relacionan con el rendimiento académico de 600 estudiantes universitarios. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y análisis correlacional de corte transversal, utilizando cuestionarios para medir agresión y desempeño académico, y coeficientes de correlación de Pearson. Como conclusión, hallaron que la agresión física no se relacionó de manera significativa con el rendimiento, mientras que la ira, la hostilidad, la suspicacia y la agresión verbal mostraron relaciones

negativas de moderadas a fuertes con el desempeño académico. Este antecedente es relevante para nuestra investigación porque evidencia empíricamente que ciertos tipos de comportamiento agresivo se asocian con menor logro educativo, lo que respalda el análisis de la relación entre comportamiento agresivo y aprendizaje integral en niños de cuatro años.”

Por otro lado, Kashif et al. (2022) realizaron el estudio titulado *Rendimiento académico de estudiantes agresivos: perspectiva de los docentes* en escuelas públicas de primaria del distrito de Multan, Pakistán. “El objetivo general fue identificar las causas del comportamiento agresivo y analizar sus efectos en el rendimiento académico desde la percepción de 240 docentes. El problema se centró en comprender hasta qué punto las conductas agresivas de los alumnos afectan su desempeño escolar y el clima de aula. Con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo con análisis correlacional y diseño transversal, aplicaron un cuestionario de 49 ítems y utilizaron estadística descriptiva e inferencial para estudiar la relación entre agresión y rendimiento. Como conclusión, encontraron que, aunque la agresividad no siempre reduce el rendimiento de manera drástica, sí se observa una tendencia a la disminución de las calificaciones y mayores dificultades educativas cuando las conductas agresivas aumentan. Este antecedente es relevante, porque evidencia que la agresividad escolar está asociada con un deterioro progresivo del desempeño académico, lo que fundamenta el análisis de su impacto en el aprendizaje integral de los niños.”

A nivel nacional, García (2022), desarrolló la tesis titulada *La conducta agresiva y el rendimiento escolar del área personal social en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 803 del distrito de Trompeteros, provincia y departamento de Loreto – 2020*, realizada en Loreto, Perú. “El objetivo general fue establecer la relación entre la conducta agresiva y el rendimiento escolar del área personal social en niños de cuatro años, planteando como problema si existía relación entre ambas variables en dicha institución. El estudio tuvo enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, transversal, de nivel

descriptivo–correlacional, aplicando como técnica la observación y utilizando una ficha de agresividad y una lista de cotejo del área personal social en una población–muestra de 52 niños. Como conclusión, al calcular el coeficiente de Spearman ($r_s = -0,773$; $p < 0,05$), se encontró una correlación alta e inversa entre conducta agresiva y rendimiento en personal social, es decir, a mayores niveles de agresividad se observaron menores logros en dicha área. Siendo importante porque evidencia en contexto peruano y en niños de cuatro años que la agresividad se asocia con un menor desempeño en una dimensión clave del aprendizaje integral.”

Carrasco y Zambrano (2020), desarrollaron la tesis titulada *Conducta agresiva y rendimiento escolar en el área personal social en los niños de 3 años del nivel inicial de la Institución Educativa 160 “Mi Primer Aprendizaje”, Caballococha, año 2019*, realizada en el distrito de Caballococha, región Loreto. “El objetivo general fue determinar la relación que existe entre la conducta agresiva y el rendimiento escolar del área personal social en niños de tres años, formulando como problema de investigación: “¿De qué manera la conducta agresiva se relaciona con el rendimiento escolar del área personal social en los niños de 3 años de educación inicial de la Institución Educativa 160 ‘Mi Primer Aprendizaje’, Caballococha, ¿año 2019?”. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño **no** experimental, transversal, de nivel descriptivo–correlacional, aplicando como técnica la observación y utilizando una ficha de observación de conducta agresiva y una lista de cotejo del área personal social en una muestra de 24 niños de tres años. Como conclusión principal, a partir del coeficiente de Spearman ($r_s = -0,555$; $p < 0,05$), se evidenció una correlación moderada e inversa entre la conducta agresiva y el rendimiento escolar en personal social: a mayores niveles de agresividad, menores logros en el área. Esto confirma en contexto peruano que la conducta agresiva se asocia negativamente con un componente del aprendizaje ligado a la formación integral en los niños”

Asimismo, Fernández (2021), desarrolló la tesis titulada *La conducta agresiva y las habilidades sociales en niños de 3 años del nivel inicial en la Institución Educativa N° 301 “José Gálvez”, Yunguyo – Puno, año 2021*”, con el objetivo de establecer la relación entre conducta agresiva y habilidades sociales en niños de tres años de una I.E.I. de Puno. El estudio fue cuantitativo, básico, con diseño no experimental, transversal y descriptivo–correlacional, trabajó con una muestra de 64 niños seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado y utilizó fichas de observación para ambas variables. Al aplicar el coeficiente de Spearman ($r_s = -0,631$; $p < 0,05$), se concluyó que existe una relación inversa y significativa entre conducta agresiva y habilidades sociales, evidenciando que mayores niveles de agresividad se asocian con menor desarrollo de habilidades para la interacción y la convivencia. Este resultado sustenta que la agresividad afecta negativamente un componente clave del aprendizaje integral, lo que respalda la pertinencia de analizar su impacto en las dimensiones cognitiva, social y emocional del aprendizaje en niños”.

A nivel local, coronel (2024), desarrolló la tesis titulada *Autoestima y agresividad en estudiantes de una institución educativa privada de Bagua Grande-202*, realizada, en el distrito de Bagua Grande (región Amazonas). “El objetivo general fue determinar la relación entre la autoestima y la agresividad en 95 estudiantes de secundaria ante el problema de la elevada frecuencia de conductas agresivas y dificultades en la convivencia escolar. El estudio tuvo enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, con diseño no experimental de corte transversal, utilizando escalas estandarizadas de autoestima y agresividad y la prueba Tau-c de Kendall para el análisis. Se concluyó que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre ambas variables, de modo que a mayor autoestima se observan menores niveles de agresividad. Este antecedente es relevante para nuestra investigación porque, en un contexto escolar de Amazonas, muestra que las conductas agresivas están vinculadas con factores

socioemocionales, lo que respalda la necesidad de intervenir sobre el comportamiento agresivo para favorecer el aprendizaje integral en los niños.”

Por otro lado, Salazar (2022), elaboró la tesis *Autoestima y desarrollo emocional en niños de cinco años de una institución educativa inicial pública- Bagua*, en una institución de educación inicial pública del distrito de Bagua, región Amazonas. “El objetivo general fue determinar cómo se relaciona la autoestima con el desarrollo emocional en 13 niños de cinco años, frente al problema de las dificultades para reconocer y regular sus emociones en el aula. La investigación fue de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo con diseño de alcance correlacional, utilizando fichas de observación validadas por expertos y el coeficiente de Pearson para el análisis. Se concluyó que existe una relación directa, positiva y significativa entre la autoestima y el desarrollo emocional ($r = 0,755$; $p = 0,003$), resaltando el rol del entorno familiar y escolar en la regulación emocional infantil. Este antecedente es pertinente para nuestra investigación porque evidencia, en niños pequeños de Amazonas, que las variables socioemocionales influyen en el desarrollo integral, lo que apoya el análisis del comportamiento agresivo como factor que puede potenciar o limitar el aprendizaje integral.”

Finalmente, Huamán y Riva (2020), presentaron la tesis *Acoso escolar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa I.E.E. ‘San Juan de la Libertad’- Chachapoyas - 2019*, desarrollada en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, en la ciudad de Chachapoyas. El objetivo general fue determinar la relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico en 30 estudiantes de quinto grado, ante el problema del incremento de episodios de violencia entre pares y su impacto en los logros de aprendizaje. El estudio fue de tipo básico, nivel correlacional causal, con diseño no experimental de corte transversal, utilizando encuestas y registros de calificaciones, analizados mediante el coeficiente Rho de Spearman. Se concluyó que existe una correlación negativa media y considerable entre acoso

escolar y rendimiento académico, es decir, mayores niveles de violencia se asocian con menores logros académicos. Este antecedente fortalece nuestra investigación porque, en el propio contexto de Amazonas, demuestra que las conductas agresivas deterioran el desempeño escolar, lo que respalda el estudio del comportamiento agresivo como condicionante del aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237 de San Luis – Bagua Grande.

1.2. Bases teóricas científicas

1.2.1. Comportamiento agresivo

El comportamiento agresivo se entiende como un patrón relativamente estable de conductas verbales, físicas, emocionales o relacionales que implican daño o malestar hacia otras personas, y que se explica por la interacción de múltiples factores personales, familiares y escolares. En el ámbito educativo, este tipo de respuestas incluye desde golpes y empujones hasta insultos, humillaciones o amenazas, configurándose como un fenómeno multidimensional y multicausal que altera la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación inicial (Villacorta et al., 2024).

Características del comportamiento agresivo en educación inicial

Manifestación en diferentes formas de violencia escolar: En educación inicial, el comportamiento agresivo suele expresarse mediante agresiones físicas agresiones verbales, agresiones psicológicas y agresiones de tipo social o de exclusión, las cuales impactan negativamente en la autoestima infantil y en el clima del aula (Herrera y Frausto, 2021).

Presencia temprana y medible en el nivel inicial: Estudios realizados en instituciones de educación inicial muestran que la violencia entre niños de 3 a 5 años se presenta en las mismas dimensiones física, verbal, psicológica y social, y puede clasificarse en niveles leve,

moderado e intenso según su frecuencia, lo que evidencia que el comportamiento agresivo comienza a ser observable y evaluable desde los primeros años de escolaridad (Rabanal, 2024).

Vinculación con estilos de disciplina y prácticas pedagógicas: La investigación en aulas de 4 años indica que el uso de disciplina violenta o prácticas pedagógicas que humillan, gritan o amenazan a los niños deteriora su desarrollo socioemocional, genera distracción y desinterés en clase, y se asocia con conductas disruptivas y respuestas agresivas hacia pares y adultos, lo que refuerza la importancia de estrategias de manejo de conducta respetuosas y formativas (Pazos y Sánchez, 2021).

Relación con dificultades en habilidades sociales : La literatura reciente señala que los niños con mayores niveles de agresividad tienden a presentar dificultades para regular sus emociones, resolver conflictos de forma dialogada, empatizar con sus compañeros y participar adecuadamente en interacciones cooperativas, lo cual repercute en su ajuste social, académico y psicológico durante la infancia (Ramírez et al., 2020).

Impacto en el clima de aula y en los aprendizajes: En las instituciones educativas, la presencia reiterada de comportamientos agresivos altera la sensación de seguridad, interrumpe las actividades pedagógicas, incrementa los conflictos entre pares y exige a los docentes desplegar tiempo y energía en el control de la conducta, lo que limita las oportunidades de aprendizaje integral y hace necesaria la intervención psicopedagógica para promover entornos escolares seguros (Villacorta, 2024).

Dimensiones: Según Nuñez y García (2020)

Agresión física: En educación inicial, la agresión física se refiere a comportamientos con el cuerpo o con objetos que pueden causar daño corporal a otro niño, como empujar,

golpear, patear, jalar el cabello, pellizcar o lanzar juguetes cuando hay conflictos por materiales o espacios de juego.

Agresión verbal: En los niños de 3 a 5 años, la agresión verbal se manifiesta a través de palabras que hieren o intimidan, tales como insultos, burlas, apodosos ofensivos o amenazas, utilizadas para humillar o excluir a un compañero dentro del aula.

Agresión relacional: La agresión relacional, en el contexto de educación inicial, comprende conductas que dañan o ponen en riesgo las relaciones sociales del otro niño, como ignorarlo, no dejarlo participar en los juegos, decir a otros que no jueguen con él o difundir comentarios negativos para aislarlo del grupo, afectando su sentido de pertenencia y convivencia

Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura aplicada a la prevención del comportamiento

La teoría del aprendizaje social, formulada por Bandura, plantea que las conductas incluida la agresividad se adquieren observando e imitando a modelos significativos (familia, docentes, pares) y valorando las consecuencias que reciben, por refuerzo directo o vicario. Desde una perspectiva educativa actual, se entiende que los niños construyen esquemas de actuación en función de los modelos que ven premiados o tolerados en su entorno: si la agresión se normaliza como forma de resolver conflictos, se incrementa la probabilidad de que sea reproducida; en cambio, cuando predominan modelos prosociales, con límites claros y climas de respeto, se favorecen la autorregulación, la empatía y el rechazo a la violencia (Rodríguez y Cantero, 2020).

En relación, la teoría del aprendizaje social permite explicar cómo la exposición temprana a interacciones agresivas y a climas de violencia en el aula debilita las condiciones

necesarias para el aprendizaje significativo: seguridad emocional, atención sostenida, motivación y vínculos cooperativos. Estudios recientes muestran que la violencia escolar, entendida como agresiones constantes entre estudiantes, afecta negativamente los aprendizajes al generar temor, desconfianza y desregulación emocional, lo que limita el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños; por ello, la prevención del comportamiento agresivo mediante modelos prosociales y normas claras de convivencia se vuelve un eje clave para potenciar el aprendizaje integral desde la primera infancia (Muñoz, 2023).

Modelo de aprendizaje socioemocional (Social and Emotional Learning, SEL) (CASEL, 2020)

El modelo de aprendizaje socioemocional (Social and Emotional Learning, SEL) propuesto por CASEL concibe el SEL como un proceso continuo mediante el cual niños y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar una identidad saludable, manejar sus emociones, alcanzar metas personales y colectivas, mostrar empatía, construir relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables. Este marco organiza dichas competencias en cinco áreas interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables, que pueden enseñarse de manera explícita desde la primera infancia y en diversos contextos culturales para favorecer el éxito académico, el bienestar y la participación activa en la comunidad (CASEL, 2020).

El modelo SEL aporta un fundamento claro para entender cómo el fortalecimiento sistemático de estas cinco competencias puede reducir la probabilidad de conductas agresivas y, al mismo tiempo, potenciar el desarrollo cognitivo, social y emocional. La evidencia muestra que programas de aprendizaje socioemocional bien implementados contribuyen a mejorar la autorregulación, la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la convivencia, generando climas de aula más seguros y favoreciendo el rendimiento académico y el bienestar a lo largo

de la vida; en la primera infancia, esto se traduce en niños que controlan mejor sus impulsos, expresan sus emociones de forma adecuada y establecen vínculos cooperativos, condiciones indispensables para un aprendizaje integral que no se vea obstaculizado por la agresividad (Yugcha et al., 2023).

Teoría contemporánea del desarrollo moral en contextos educativos

La teoría contemporánea del desarrollo moral inspirada en los aportes de Lawrence Kohlberg entiende la moralidad como un proceso de construcción progresiva del juicio moral, que avanza a través de niveles y etapas cualitativamente diferentes: preconvencional, convencional y posconvencional. En esta perspectiva cognitivo-evolutiva, la educación moral se centra en favorecer que los estudiantes pasen de una obediencia basada en el castigo y el interés propio a formas de razonamiento sustentadas en la cooperación, los derechos y principios de justicia, mediante la discusión de dilemas morales y la participación en comunidades justas dentro de la escuela. Así, el aula se concibe como un espacio donde el diálogo, la toma de perspectiva y la reflexión crítica sobre normas y valores permiten articular el desarrollo cognitivo con la formación ética de los niños (Dabdoub, 2020).

Los aportes kohlbergianos permiten interpretar la agresividad infantil como expresión de estadios tempranos de razonamiento moral centrados en el interés propio y la respuesta inmediata a la frustración, lo que debilita condiciones clave del aprendizaje integral: convivencia pacífica, regulación emocional y cooperación. Estudios recientes sobre desarrollo moral, conductas prosociales y conductas agresivas en programas escolares latinoamericanos muestran que cuando se promueve el razonamiento moral y la toma de perspectiva, mediante actividades de discusión, trabajo cooperativo y reflexión sobre las consecuencias de hacer daño, aumentan las conductas prosociales y disminuyen las agresivas, generando climas de aula más cálidos y favorables al desempeño académico y socioemocional (Bolívar, 2021).

1.2.2. El desarrollo integral:

En educación inicial se entiende como un proceso continuo de acompañamiento al niño que articula de manera equilibrada las dimensiones física, cognitiva, socioemocional, comunicativa y moral, en estrecha relación con su contexto familiar, escolar y comunitario. Supone crear condiciones de cuidado, protección, experiencias de aprendizaje significativas y vínculos afectivos seguros que permitan a los niños desplegar al máximo sus potencialidades desde la primera infancia, considerando sus derechos, necesidades y ritmos de maduración como ejes centrales del trabajo pedagógico (Benavides et al., 2022).

Dimensiones

Desarrollo cognitivo: En educación inicial, el desarrollo cognitivo alude al progreso de las habilidades mentales de los niños, como la atención, la memoria, el lenguaje, la resolución de problemas y el pensamiento lógico, que se fortalecen mediante experiencias de juego, exploración y ambientes pedagógicos ricos en estímulos. Zambrano (2025), destaca que una educación inicial de calidad potencia estas funciones cognitivas y sienta las bases del aprendizaje futuro y del desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años.

Desarrollo emocional: El desarrollo emocional en el nivel inicial se refiere a la capacidad del niño para reconocer, expresar y regular sus emociones, construir una autoestima positiva y establecer vínculos afectivos seguros con adultos y pares, lo cual influye directamente en su bienestar y disposición para aprender. Periche (2025) señala que la educación emocional en esta etapa busca fortalecer habilidades como la identificación de sentimientos, la autorregulación y la empatía, considerando que son pilares del desarrollo integral infantil.

Desarrollo social: El desarrollo social en la primera infancia comprende la adquisición de habilidades para interactuar con otros, comprender normas y expectativas sociales, colaborar, compartir y resolver conflictos de manera constructiva dentro de la familia y la escuela. Salas (2023) explica que estas competencias sociales, trabajadas desde la educación inicial, permiten a los niños construir relaciones saludables y participar activamente en su entorno, constituyendo un componente clave del desarrollo integral.

Teoría constructivista de Jean Piaget

La teoría constructivista de Jean Piaget concibe al niño como un sujeto activo que construye su conocimiento al interactuar con el entorno, reorganizando continuamente sus esquemas de pensamiento mediante los procesos de asimilación, acomodación y equilibración. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una simple recepción de contenidos, sino un proceso de elaboración interna en el que el niño interpreta la realidad a partir de lo que ya sabe y, frente a situaciones de desequilibrio cognitivo, modifica sus estructuras mentales para lograr una nueva comprensión del mundo (Navarrete Ramírez, 2021).

Esta visión constructivista tiene implicancias directas para el aprendizaje integral en la primera infancia, ya que el desarrollo cognitivo se articula con lo emocional, lo social y lo moral. En la educación inicial, el enfoque piagetiano se traduce en propuestas pedagógicas basadas en la exploración, el juego y la resolución de problemas, donde los niños manipulan objetos, dialogan con sus pares y reflexionan sobre sus propias acciones; de este modo se favorece un desarrollo integrado de capacidades como el lenguaje, la motricidad, el pensamiento lógico y la autonomía, en coherencia con las demandas contemporáneas de una educación centrada en el sujeto que aprende (Veliz Castro, 2022).

Componentes centrales del constructivismo piagetiano

El constructivismo piagetiano se sostiene en tres componentes básicos: los esquemas como estructuras de organización de la experiencia, los procesos de adaptación (asimilación y acomodación) y la equilibración como tendencia del organismo a mantener coherencia entre lo que sabe y lo que descubre. La asimilación permite incorporar información nueva a esquemas existentes, mientras que la acomodación implica modificar esos esquemas cuando la realidad no encaja con ellos; la equilibración coordina ambos procesos y explica el paso a estructuras de pensamiento más complejas. En términos educativos, esto supone que las experiencias de aula deben generar retos cognitivos moderados, ofreciendo situaciones problemáticas que motiven al niño a revisar y enriquecer sus ideas previas (Chahua Valero, 2021).

En el contexto del desarrollo integral, estos procesos de construcción del conocimiento no se limitan al área cognitiva, sino que inciden en la forma en que el niño regula sus emociones, se relaciona con otros y participa en la vida escolar. Las investigaciones recientes en educación inicial señalan que ambientes de aprendizaje contruidos desde el enfoque constructivista —con actividades activas, colaborativas y significativas— fortalecen de manera simultánea la curiosidad, la iniciativa, la capacidad de resolver problemas y las habilidades socioemocionales, aspectos clave para una formación integral en los primeros años (Caicedo-Briseño et al., 2025).

Etapas del desarrollo cognitivo y aprendizaje integral en niños

Piaget describe cuatro grandes etapas del desarrollo cognitivo: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada etapa se caracteriza por formas específicas de pensar y de relacionarse con la realidad, y marca lo que el niño puede aprender y cómo lo puede hacer, por lo que es fundamental que la intervención educativa respete el nivel de desarrollo de cada periodo. En la educación inicial interesa especialmente

la transición de la etapa sensoriomotriz a la preoperacional, porque en ese tramo se consolidan las bases del pensamiento simbólico, del lenguaje y del juego, dimensiones que sostienen el desarrollo cognitivo, emocional y social posterior (Navarrete Ramírez, 2021).

Etapla sensoriomotriz (0-2 años): el niño conoce el mundo principalmente a través de la acción y de sus sentidos, pasando de reflejos simples a conductas intencionales; hacia el final del periodo logra la permanencia del objeto y comienza a construir representaciones mentales básicas. Desde la perspectiva del aprendizaje integral, este periodo es crucial para establecer vínculos afectivos seguros, desarrollar la motricidad gruesa y fina y afianzar las primeras formas de comunicación preverbal, por lo que la educación temprana debe ofrecer experiencias de exploración, juego libre y contacto afectivo que sienten las bases de la futura autonomía y de la confianza en el entorno (Chahua Valero, 2021).

Etapla preoperacional (2-7 años): que corresponde al ciclo II de educación inicial, se caracteriza por la aparición del pensamiento simbólico: el niño utiliza palabras, dibujos y juego de roles para representar la realidad, aunque su razonamiento sigue siendo intuitivo y egocéntrico. En este periodo se expande el lenguaje, aumenta la imaginación y el juego dramático, pero persisten dificultades para adoptar la perspectiva de los otros y para realizar operaciones lógicas reversibles. En términos de aprendizaje integral, la etapa preoperacional es clave para fortalecer la expresión oral, la creatividad, la regulación emocional y las habilidades sociales, mediante propuestas pedagógicas basadas en el juego, los cuentos, los proyectos y los rincones de actividad, coherentes con un enfoque constructivista que reconoce al niño como protagonista de su proceso educativo (Guadalupe, 2025).

Etapla de operaciones concretas (7-11 años): el pensamiento se vuelve más lógico y organizado, aunque sigue muy vinculado a situaciones tangibles; los niños comprenden mejor las nociones de conservación, seriación, clasificación y causalidad simple. Aunque esta etapa

corresponde principalmente a la educación primaria, su comprensión ayuda a proyectar el desarrollo integral iniciado en el nivel inicial, ya que permite ver cómo la lógica concreta se apoya en experiencias tempranas de manipulación, exploración y juego simbólico. Estudios recientes muestran que cuando en la educación inicial se ha trabajado con metodologías activas y constructivistas, los niños llegan a la primaria con mejores bases para razonar, cooperar y regular su comportamiento, lo que incide en un desarrollo cognitivo y socioemocional más equilibrado (Taro, 2025).

Etapas de operaciones formales (11 años en adelante): el adolescente desarrolla la capacidad de pensar de manera abstracta y de razonar hipotético-deductivamente, lo que le permite formular hipótesis, analizar posibilidades y reflexionar sobre conceptos como justicia, democracia o valores personales. Aunque esta fase excede el nivel inicial, constituye la proyección última del desarrollo integral que se empieza a construir en los primeros años, pues el pensamiento crítico, la autorregulación y la responsabilidad social dependen de experiencias previas de participación activa, diálogo y resolución de problemas en la infancia. De este modo, la teoría piagetiana respalda la idea de que una educación inicial basada en principios constructivistas contribuye a formar sujetos capaces de aprender de manera autónoma a lo largo de la vida (Navarrete Ramírez, 2021).

Implicancias del constructivismo piagetiano para el desarrollo integral en educación inicial

Las investigaciones actuales en educación inicial destacan que el enfoque constructivista, inspirado en Piaget, favorece de manera significativa el desarrollo integral cuando se concreta en metodologías activas: juego, proyectos, exploración guiada, trabajo colaborativo y resolución de problemas reales para los niños. Estas prácticas convierten el aula en un espacio de participación donde los niños construyen significados, ensayan roles sociales,

expresan emociones y desarrollan habilidades cognitivas y comunicativas de forma integrada, en coherencia con las orientaciones curriculares que conciben el desarrollo infantil como un proceso holístico (Caicedo-Briseño et al., 2025).

Asimismo, se ha documentado que los ambientes de aprendizaje diseñados desde el enfoque constructivista contribuyen a que los niños de educación inicial alcancen mejores niveles en competencias cognitivas, sociales y emocionales, reforzando la idea de que la educación temprana es un pilar del desarrollo integral. En este sentido, el maestro que asume la perspectiva piagetiana organiza situaciones de aprendizaje en las que el niño observa, manipula, pregunta, contrasta, explica y vuelve a actuar, promoviendo una articulación constante entre pensar, sentir y convivir, condición necesaria para prevenir dificultades posteriores y potenciar trayectorias educativas más exitosas (Zambrano-Villacis, 2025).

Perspectivas latinoamericanas sobre el aprendizaje como construcción sociocognitiva y convivencial

Desde América Latina, diversas voces teóricas aportan marcos de comprensión del aprendizaje integral que trascienden las fuentes europeas y norteamericanas clásicas, dotando a la investigación de pertinencia cultural y epistemológica propia.

Miriam Herrero y la construcción sociocognitiva del aprendizaje. La autora desarrolla una perspectiva según la cual el aprendizaje no es un proceso individual y biológico, sino una resultante de la interacción social: el niño aprende en relación con otros, en contextos afectivos y relacionales que condicionan tanto la calidad como la profundidad del aprendizaje alcanzado. Desde esta visión, los ambientes de alta conflictividad y agresividad no solo perturban la convivencia, sino que obstruyen el proceso mismo de construcción del

conocimiento, ya que privan al niño de las condiciones de seguridad, vínculo y cooperación que el aprendizaje sociocognitivo requiere.

Bernardo Toro y la calidad convivencial. El educador colombiano propone el concepto de "calidad convivencial" como condición estructural para el aprendizaje: sin competencias para la autorregulación, la empatía y la convivencia pacífica, las competencias académicas no pueden desarrollarse plenamente. Toro insiste en que las competencias convivenciales no son un añadido opcional a la formación escolar, sino su condición de posibilidad. En el contexto de esta investigación, sus aportes sustentan la interpretación de que los elevados niveles de agresividad observados en los niños de la I.E.I. N.º 237 comprometen directamente las condiciones convivenciales que posibilitan el aprendizaje integral.

Leonardo Boff y la ética del cuidado. El teólogo y educador brasileño desarrolla una perspectiva multidimensional del ser humano centrada en el cuidado como categoría fundamental: cuidado de sí mismo, del otro y del entorno. Aplicada a la educación inicial, esta ética del cuidado implica que el docente debe construir ambientes donde la protección, la afectividad y el reconocimiento del otro sean el eje de la práctica pedagógica, creando así las condiciones para que niños con conductas agresivas puedan reaprender formas de relación más prosociales y, con ello, acceder a un aprendizaje integral más consolidado.

Estas perspectivas latinoamericanas coinciden en un punto central: el aprendizaje integral no ocurre en el vacío cognitivo, sino que es inseparable de la calidad de las relaciones, el cuidado y la convivencia en el aula; de modo que reducir la agresividad no es solo un objetivo de gestión del aula, sino una condición pedagógica para el desarrollo pleno de los niños (Herrero, en Toro, 2002; Boff, 1999).

La pedagogía Waldorf, inspirada en Rudolf Steiner

Se concibe hoy como un enfoque educativo alternativo que busca el desarrollo integral del niño espiritual, corporal, cognitivo, social y lingüístico a través de experiencias vivenciales, artísticas y profundamente vinculadas a la naturaleza y a la vida cotidiana. Estudios recientes muestran que esta propuesta se opone al énfasis exclusivamente académico de la escuela tradicional y procura respetar el ritmo individual, integrar cabeza–corazón–manos y favorecer una vivencia armónica de la infancia como base de aprendizajes posteriores más complejos (Cobacango-Bejarano & Simbaña-Haro, 2023).

Desde una mirada más socioeducativa, la pedagogía Waldorf se presenta como un modelo que reorganiza el vínculo escuela–familia–comunidad, especialmente en educación temprana, mediante ambientes cálidos, materiales naturales, ritmos diarios estables, participación activa de las familias y una fuerte presencia del arte, el juego y el trabajo manual. En contextos latinoamericanos, se la describe como un modelo social-educativo que potencia la autonomía, la cooperación y la vivencia de valores éticos, configurando un marco favorable para el aprendizaje integral en los primeros años de vida (León Ramírez et al., 2025).

En términos curriculares, diversos trabajos recientes la reconocen como un enfoque que articula contenidos académicos con educación medioambiental, experiencias al aire libre y proyectos vinculados al territorio, de modo que el niño aprende ciencias, lenguaje o matemática a partir de situaciones significativas y de contacto directo con su entorno. Esta perspectiva entiende el aprendizaje integral como un proceso en el que se entrelazan comprensión conceptual, sensibilidad ecológica, responsabilidad social y capacidad de actuar en contextos reales, superando la fragmentación disciplinar (Soria Caiza, 2024).

La teoría del desarrollo subyacente a la pedagogía Waldorf se organiza en grandes etapas o septenios (0-7, 7-14 y 14-21 años), en las que se acentúan distintos aspectos del ser humano: primero la voluntad y el cuerpo, luego el mundo del sentimiento y finalmente el pensamiento reflexivo. Trabajos recientes de actualización teórica proponen hablar de una “teoría holística del desarrollo infantil y juvenil para la educación Waldorf”, destacando que no se trata de hitos rígidos, sino de tendencias que ayudan a orientar la intervención pedagógica sin perder de vista la diversidad individual (Rawson, 2024).

Primera etapa (0–7 años): infancia temprana y fundamento del aprendizaje integral

En el primer septenio, la pedagogía Waldorf considera que el niño aprende principalmente por imitación, juego libre, movimiento y experiencia sensorial; por ello el énfasis está en el desarrollo físico, la coordinación motora, el lenguaje oral, la regulación afectiva y la vivencia de vínculos seguros. La escuela se organiza como un “microcosmos hogareño” con ritmos estables, tareas cotidianas compartidas (cocinar, ordenar, cuidar el jardín), contacto intenso con la naturaleza y abundante actividad artístico-manual, generando una base sólida para futuros aprendizajes cognitivos, al mismo tiempo que se fortalece la esfera socioemocional (Taplin, 2024)

Segunda etapa (7–14 años): edad escolar, imaginación y vida afectiva al servicio del aprender

En la segunda etapa, que coincide con la educación primaria, el foco se desplaza hacia el mundo del sentimiento y la imaginación: las áreas académicas se introducen de manera integrada mediante relatos, dramatizaciones, música, pintura, modelado y proyectos de larga duración. La intención es que el niño comprenda el mundo a través de imágenes vivas y experiencias estéticas, de modo que el pensamiento lógico vaya emergiendo desde una base

afectiva y relacional; de este modo, la lectura, la escritura, la matemática o las ciencias se articulan con el desarrollo de la empatía, la sensibilidad artística y la convivencia en el grupo, configurando un aprendizaje integral de fuerte componente emocional y social (Borra García, 2023).

Tercera etapa (14–21 años): adolescencia, pensamiento crítico y proyecto de vida

En el tercer septenio, que corresponde a la adolescencia y juventud, la pedagogía Waldorf potencia el despliegue del pensamiento abstracto, el juicio crítico y la construcción de la identidad personal, mediante proyectos interdisciplinarios, trabajos de investigación, prácticas comunitarias y experiencias artísticas más autónomas. Investigaciones recientes señalan que este enfoque permite abordar desafíos contemporáneos —como la pospandemia o el uso crítico de la tecnología— desde un currículo que vincula contenidos académicos con bienestar emocional, creatividad y responsabilidad social, entendiendo el aprendizaje integral como la capacidad de pensar, sentir y actuar con criterio propio en contextos complejos (Quispe Mamani & Bernal Torres, 2025).

En síntesis, la teoría pedagógica Waldorf propone que el aprendizaje integral en los niños se construye respetando estas etapas: primero consolidando el cuerpo y la voluntad mediante juego, movimiento y vida cotidiana significativa; después enriqueciendo el mundo emocional y la imaginación a través del arte y las narraciones que vehiculan los contenidos escolares; y finalmente estimulando el pensamiento crítico y la autonomía responsable en la adolescencia. Esta secuencia busca que las dimensiones cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual se desarrollen de forma armónica, sosteniendo la idea de que una infancia protegida, rítmica y creativa es la base más sólida para logros académicos, madurez afectiva y compromiso social en etapas posteriores (León Ramírez et al., 2025).

1.3. Bases conceptuales

Comportamiento: El comportamiento puede entenderse, en psicología y educación, como el conjunto organizado de acciones observables y procesos internos (cognitivos, emocionales y motores) que se manifiestan en la interacción constante entre el organismo y su entorno. Desde una perspectiva contemporánea, se asume que el comportamiento no es algo fijo, sino una relación dinámica organismo–entorno que se configura en función de la historia de aprendizajes del sujeto, sus condiciones biológicas y las oportunidades o exigencias del contexto educativo y social (Bacigalupe, 2020). En educación inicial, esta noción permite analizar cómo los niños responden a normas, actividades, vínculos afectivos y situaciones de juego, entendiendo que esas conductas se pueden modelar y favorecer mediante experiencias pedagógicas adecuadas.

Agresividad: La agresividad se define como una disposición o tendencia relativamente estable a ejecutar conductas que buscan causar daño físico, psicológico o social a otras personas, ya sea de manera impulsiva (rápida, poco planificada, ligada a la emoción intensa) o premeditada (planificada con la intención de dominar u obtener un beneficio propio). Investigaciones recientes señalan que la agresividad premeditada implica “la acción de dañar a otro con intención de obtener un objetivo propio con base en la coacción y la dominación”, mientras que la agresividad impulsiva se vincula más con la pérdida de control emocional y respuestas poco reguladas ante la frustración (Silva Fernández, 2021; Sánchez-Romero, 2024). En educación inicial, esta definición permite diferenciar entre rabietas propias de la edad y patrones agresivos que requieren intervención socioemocional sistemática.

Aprendizaje: El aprendizaje se concibe hoy como un proceso activo y continuo mediante el cual la persona adquiere, reorganiza o transforma conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de la experiencia, el estudio, la observación y la interacción social, generando cambios relativamente permanentes en su manera de pensar y actuar. Materiales actuales de psicopedagogía definen el aprendizaje como un cambio relativamente estable en la

conducta o en las representaciones mentales, resultado de la experiencia, que permite al sujeto afrontar nuevas situaciones con mayor competencia (El aprendizaje, desarrollo y educación, 2023). En el ámbito educativo, se resalta que este proceso es constructivo y se da cuando los nuevos contenidos se relacionan de forma significativa con los saberes previos del estudiante, tal como subraya la literatura reciente sobre aprendizaje significativo (Halanoca Puma, 2024).

Aprendizaje integral: El aprendizaje integral alude a un enfoque holístico mediante el cual el niño construye conocimientos mientras se desarrollan de manera articulada sus dimensiones cognitiva, motriz, socioemocional, comunicativa y ética, evitando fragmentar la experiencia educativa en parcelas aisladas. Estudios recientes en educación inicial muestran que el desarrollo psicomotriz, las habilidades cognitivas y las competencias socioemocionales se potencian recíprocamente y contribuyen a un “aprendizaje integral” que permite a los niños comprender el entorno, expresarse, convivir y resolver problemas de forma creativa (Valdiviezo Godoy et al., 2024).

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación:

La presente investigación se desarrolló con un diseño no experimental que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), consiste en observar los fenómenos tal como se presentan en su realidad cotidiana, sin manipulación directa de las variables por parte del investigador. Asimismo, el estudio fue de corte transversal, en el sentido planteado por Álvarez (2020), pues la recolección de información se realizó en un solo momento, lo que posibilita describir y analizar una situación específica sin alterar las condiciones en que esta se produce (p. 20). En esa línea, se empleó una metodología de tipo descriptivo–correlacional, dado que se pretendió describir de manera objetiva las variables en su contexto natural y, simultáneamente, examinar la relación existente entre dos o más de ellas dentro de un periodo de tiempo determinado.

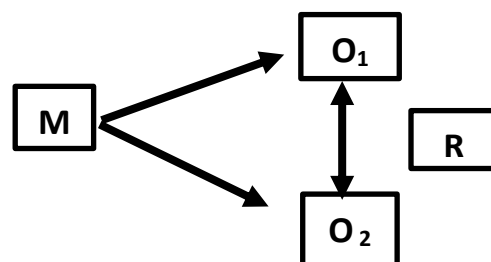
En cuanto al método científico, se adoptó el enfoque hipotético–deductivo, entendido como un procedimiento que parte de la formulación de un problema y la construcción de hipótesis, las cuales se someten a contraste mediante la observación sistemática o la experimentación. Su relevancia reside en articular la deducción lógica con la comprobación empírica, permitiendo confirmar o rechazar explicaciones y otorgarles mayor validez. En la actualidad se le reconoce como un método fundamental, ya que vincula teoría y práctica y garantiza que las proposiciones formuladas conserven coherencia interna y respaldo empírico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021; Supo, 2022; Carrasco, 2023)., 2023).

Donde:

M: Total de colaboradores

O₁: comportamiento agresivo

O₂: aprendizaje integral



R: Relación

2.2. Población y muestra.

Población: La población de esta investigación estuvo conformada por 100 estudiantes 30 niños de cuatro años matriculados en la Institución Educativa Inicial N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. Dado que la investigación tiene un enfoque correlacional descriptivo, se busca que la muestra sea representativa de los estudiantes de la institución, permitiendo generalizar los resultados a toda la población de primer grado. (Hernández et al. (2023)).

Tabla 1 Total de estudiantes

Edad	Total
3 años	35
4 años	30
5 años	35
TOTAL	100

Nota. Según nomina de 4 años-2025

La muestra: Se empleó el muestreo aleatorio simple, por tratarse de una técnica de muestreo probabilístico en la que cada integrante de la población posee la misma posibilidad de ser escogido. Este procedimiento supone que todos los elementos del universo de estudio cuentan con iguales oportunidades de inclusión, lo que contribuye a que la muestra sea representativa y se reduzcan los sesgos en el proceso de selección. Resulta pertinente cuando la población presenta características relativamente homogéneas y el investigador no dispone de información previa sobre subgrupos internos que puedan condicionar o alterar los resultados de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2021). La muestra estuvo constituida por 30 niños y niñas de 4 años.

2.3. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales

Técnica: Según De acuerdo con Arévalo et al. (2022), la observación directa es una técnica que implica examinar cuidadosamente el fenómeno en su contexto natural y registrar de manera sistemática lo que ocurre, con el propósito de interpretar conductas, relaciones e interacciones propias del escenario investigado (p. 79); en el presente estudio se recurrirá a la técnica de observación directa y al fichaje.”

El instrumento: Para la evaluación de las variables se usara listas de cotejo ya que es una herramienta estructurada que presenta una serie de ítems observables organizados en forma de lista, ante los cuales el evaluador solo marca si cada uno se cumple o no se cumple, generalmente mediante opciones dicotómicas (sí/no, presente/ausente). Se utiliza cuando el investigador necesita verificar de manera objetiva y sistemática la presencia de determinados comportamientos o logros en relación con indicadores previamente definidos, lo que facilita el registro de datos en contextos de observación (por ejemplo, aula, taller, sesiones lúdicas) y contribuye a asegurar la confiabilidad del procedimiento. En educación y en investigaciones aplicadas, se recomienda su uso cuando los criterios de desempeño están claramente delimitados y se requiere un control riguroso de la frecuencia o existencia de conductas específicas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2021; Escobar & Cuervo, 2020).

Para la dimensión cognitiva del aprendizaje integral, la lista de cotejo incluyó indicadores referidos a: (a) atención sostenida durante actividades pedagógicas; (b) comprensión y uso del lenguaje oral para comunicar ideas; (c) capacidad de seguir instrucciones secuenciadas; y (d) resolución de situaciones problemáticas sencillas propias del nivel inicial. Estos indicadores operacionalizan las habilidades cognitivas definidas en el marco teórico (atención, memoria, lenguaje y pensamiento lógico), permitiendo cuantificar su nivel de consolidación en la escala nunca–poco frecuente–frecuente–muy frecuente.

2.4. Procedimientos

El desarrollo de la investigación se efectuó de la siguiente manera. En primera instancia, se coordinó con la dirección de la I.E.I. N.º 237 para obtener la autorización institucional y comunicar a las familias los fines académicos del estudio. Seguidamente, las investigadoras asistieron al aula de 4 años durante 4 sesiones de observación, realizadas en el horario regular de clases distribuyéndose a lo largo de 4 En cada sesión se registraron las conductas de los 30 niños mediante la lista de cotejo previamente validada, observando situaciones de juego libre, actividades pedagógicas dirigidas y momentos de interacción entre pares, a fin de capturar el comportamiento agresivo y los indicadores del aprendizaje integral en sus contextos naturales. La lista de cotejo se completó de forma individual por cada niño al término de cada sesión, consolidando los registros para el análisis estadístico posterior.

En una fase posterior, se empleó la versión 25 de SPSS, un programa informático para el análisis estadístico, con el propósito de clasificar y analizar los datos. Este recurso permitió un examen sistemático y minucioso de la información, lo que garantiza que los resultados obtenidos sean más fiables.

Durante la fase final, se crearon tablas estadísticas que presentaban las proporciones, frecuencias y distribuciones relacionadas con el uso de tecnologías y matemáticas, así como sus diferentes dimensiones. Estas ilustraciones hicieron posible que los hallazgos se interpretaran, lo que posibilitó comprender de forma clara y objetiva el nivel de desarrollo de las variables estudiadas en el grupo. Es importante destacar que, para asegurar que los datos recabados se utilizaran solamente con fines académicos y cumpliendo estrictamente con los principios éticos de la investigación, se solicitó previamente el permiso de la institución educativa antes de poner en marcha las herramientas.

2.5. Métodos de análisis de datos

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo del siguiente modo: en primer lugar, se procedió a aplicar la encuesta en coordinación con la institución educativa involucrada. Luego, se visitó el centro escolar seleccionado para realizar la administración de los cuestionarios previamente validados, los cuales permitieron recopilar la información necesaria sobre los estudiantes. El contenido de dichos instrumentos fue explicado con claridad y las investigadoras brindaron acompañamiento durante el llenado de cada formulario.

En una etapa posterior, se utilizó la versión 25 del programa SPSS, software especializado en análisis estadístico, con la finalidad de organizar y procesar los datos. Esta herramienta facilitó un examen ordenado y detallado de la información, contribuyendo a que los resultados obtenidos fueran más consistentes y confiables.

Finalmente, se elaboraron cuadros estadísticos que mostraron porcentajes, frecuencias y distribuciones vinculadas al uso de tecnologías y al área de matemática, así como a sus respectivas dimensiones. Estas representaciones hicieron posible la interpretación de los hallazgos y permitieron comprender de manera precisa y objetiva el nivel de desarrollo de las variables estudiadas en el grupo. Cabe resaltar que, con el fin de garantizar que la información recopilada se empleara exclusivamente con fines académicos y en estricto respeto de los principios éticos de la investigación, se solicitó de antemano la autorización de la institución educativa antes de aplicar los instrumentos.

Ilustración 1 Nivel de significancia

$r=1$	correlación perfecta
$0'8 < r < 1$	correlación muy alta
$0'6 < r < 0'8$	correlación alta
$0'4 < r < 0'6$	correlación moderada
$0'2 < r < 0'4$	correlación baja
$0 < r < 0'2$	correlación muy baja
$r=0$	correlación nula

III. RESULTADOS

Objetivo específico 1. Describir los niveles de comportamiento agresivo presentes en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237

Tabla 2. Niveles de comportamiento agresivo según dimensiones" en la evaluación de los niños de 4 años de la I.E.I. N.º 237.

INDICADORES			DESARROLLO ALCANZADO								TOTAL
			Nunca		Poco frecuente		Frecuente		Muy frecuente		
			fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
01	Dimensión relacional	agresión	4	13,3	7	27,3	7	27,3	12	40	30
02	Dimensión física	agresión	4	13,3	6	20	9	30	11	36,6	30
03	Dimensión verbal	agresión	5	16,7	8	26,7	3	10	14	46,6	30
TOTAL			14,5%		23,3%		21,1%		41,1		100%

Nota. Resultados de la lista de cotejo

La Tabla 2 muestra que, en conjunto, los niños presentan niveles preocupantes de comportamiento agresivo, pues el 41,1 % de las observaciones se ubica en el nivel “muy frecuente”, seguido de un 23,3 % “poco frecuente” y un 21,1 % “frecuente”, mientras que solo el 14,5 % corresponde a “nunca”; es decir, en la mayoría de los casos la agresión está presente en algún grado. Al desagregar por dimensiones, se observa que la agresión verbal concentra la mayor proporción de conductas “muy frecuentes” (46,6 %), lo que evidencia que las expresiones agresivas a través de palabras, burlas o ofensas son la forma más habitual de agresión en estos niños. La agresión relacional también alcanza un nivel alto (40 % muy frecuente), indicando que son relativamente comunes las conductas de exclusión, rechazo o manipulación de las relaciones entre pares. Finalmente, la agresión física presenta un 36,6 % en el nivel muy frecuente y un 30 % frecuente, lo que revela que los comportamientos como empujar, golpear o romper materiales también están presentes de manera reiterada. En síntesis,

el perfil global refleja que más de la mitad de las respuestas se concentra entre los niveles “frecuente” y “muy frecuente”, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias de intervención socioemocional y de convivencia pacífica desde edades tempranas.

Objetivo específico 2. Describir los niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones (cognitiva, emocional y social) en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237

Tabla 3 Niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones (cognitiva, emocional y social del aprendizaje integral.)

INDICADORES		DESARROLLO ALCANZADO								TOTAL
		Nunca		Poco frecuente		Frecuente		Muy frecuente		
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
01	Dimensión cognitiva	5	16,7	10	33,3	6	20	9	30	30
02	Dimensión emocional	8	26,7	11	36,7	4	13,3	7	23,3	30
03	Dimensión social	9	30	12	40	6	20	3	10	30
TOTAL		24,4%		36,7%		17,8%		21,1		100%

Nota. Resultados de la lista de cotejo

La tabla 3 de “Niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones” evidencia que, en conjunto, los indicadores cognitivos, emocionales y sociales se sitúan mayoritariamente en el nivel poco frecuente (36,7 %), seguido de nunca (24,4 %), mientras que los niveles frecuentes (17,8 %) y muy frecuente (21,1 %) concentran un porcentaje menor de observaciones, lo que indica que las conductas asociadas al aprendizaje integral aún no se manifiestan de manera sólida en la mayoría de los niños. Al analizar por dimensiones, la cognitiva muestra un escenario relativamente más favorable, pues un 50 % de los niños se ubica entre los niveles frecuente y muy frecuente. Sin embargo, un 16,7 % nunca presenta los comportamientos esperados y un 33,3 % solo la muestra de manera poco frecuente. Las habilidades cognitivas evaluadas — atención sostenida durante actividades pedagógicas, comprensión y producción de lenguaje

oral, seguimiento de instrucciones secuenciadas y resolución de situaciones problemáticas sencillas— aún no se encuentran consolidadas en la mitad de los niños de la muestra, lo que evidencia rezagos en el procesamiento y la expresión del pensamiento a pesar del mayor avance relativo frente a las otras dimensiones. En la dimensión emocional, la situación es más crítica: un 63,4 % se concentra entre nunca y poco frecuente, revelando dificultades para reconocer, expresar y regular sus emociones de forma consistente. Finalmente, en la dimensión social predomina también el nivel poco frecuente (40 %) y nunca (30 %), de modo que solo un 30 % alcanza niveles frecuente o muy frecuente, lo que sugiere limitaciones para compartir, cooperar y respetar acuerdos de convivencia. En síntesis, los resultados reflejan que el aprendizaje integral se encuentra en un nivel incipiente a medio, con mayor avance en lo cognitivo y mayores rezagos en lo emocional y social, lo que demanda fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional y a la interacción entre pares.

Objetivo específico 3. Establecer la relación entre las dimensiones agresión física, agresión verbal, agresión relacional con el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.

Tabla 4 Relación entre las dimensiones agresión física, agresión verbal, agresión relacional con el aprendizaje integral.

Dimensiones de factores influyentes			Aprendizaje integral.	
Spearman	Dimensión agresión relacional	Coefficiente de correlación	1.000	,880*
		Sig. (bilateral)		0.000
	Dimensión agresión física	Coefficiente de correlación	1.000	,890*
		Sig. (bilateral)		0.000

Dimensión agresión verbal	Coeficiente de correlación	1.000	,898*
	Sig. (bilateral)		0.000

La tabla 4 evidencia que existe una relación negativa (inversa) muy fuerte y estadísticamente significativa entre las tres dimensiones de comportamiento agresivo y el aprendizaje integral de los niños. Los coeficientes de correlación de Spearman obtenidos son muy elevados en valor absoluto: $\rho = **-.880$ para la agresión relacional, $\rho = **-.890$ para la agresión física y $\rho = **-.898$ para la agresión verbal, indicando que, a mayor comportamiento agresivo, menor es el aprendizaje integral, y viceversa. En términos prácticos, estos resultados muestran que las variaciones en los niveles de agresión relacional, física y verbal se asocian de manera consistente con los niveles de aprendizaje integral, de modo que el comportamiento agresivo se configura como un factor estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, y debe ser considerado con prioridad al diseñar estrategias de intervención educativa y de convivencia escolar.

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Cabe señalar que la significancia de esta investigación no reside únicamente en confirmar lo que la teoría pedagógica y la neurociencia ya permiten inferir a nivel general. Su aporte diferencial radica en dos aspectos: primero, en documentar esta correlación negativa en un grupo específico de niños de cuatro años en un contexto local amazónico, lo que otorga validez empírica situada a una relación que, de otro modo, permanece en el plano de la cultura pedagógica general; segundo, en el hecho de que existe menor acumulación investigativa sobre esta correlación en niños de educación inicial que en estudiantes de niveles superiores, por lo que este estudio aporta evidencia concreta para una población etaria subrepresentada en la literatura científica.

En los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis – Bagua Grande, propósito que se cumple al evidenciar, por un lado, altos niveles de agresión en sus tres dimensiones y, por otro, un aprendizaje integral solo incipiente, especialmente en lo emocional y social. En coherencia con ello, el objetivo específico 1, orientado a describir los niveles de comportamiento agresivo, muestra que la mayoría de los niños se ubica entre los niveles “frecuente” y “muy frecuente”, con predominio de la agresión verbal (46,6 % muy frecuente), seguida de la agresión relacional (40 % muy frecuente) y la agresión física (36,6 % muy frecuente), lo que evidencia un clima de aula marcado por burlas, exclusiones y episodios de daño físico reiterado. El objetivo específico 2, centrado en describir los niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones cognitiva, emocional y social, revela que las conductas asociadas al desarrollo integral se presentan en mayor medida en los niveles “nunca” y “poco frecuente” (sobre todo en lo emocional y social), mientras que la dimensión cognitiva muestra un escenario relativamente más favorable, con un 50 % de niños entre “frecuente” y “muy frecuente”, aunque aún con presencia de rezagos. Finalmente, el objetivo específico 3, que

buscó establecer la relación entre las dimensiones de agresión física, verbal y relacional con el aprendizaje integral, se confirma empíricamente al obtener correlaciones de Spearman muy altas y significativas entre cada dimensión de agresión y el aprendizaje integral (ρ entre 0,880 y 0,898; $p = 0,000$), lo que indica una asociación estrecha entre ambos constructos y permite interpretar, de acuerdo con la forma de codificación utilizada, que los elevados niveles de comportamiento agresivo identificados en las tres dimensiones se vinculan con un aprendizaje integral menos consolidado, especialmente en sus componentes emocional y social.

Al contrastar el objetivo específico 1, referido a describir los niveles de comportamiento agresivo en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, con los resultados obtenidos, se aprecia un panorama preocupante: la mayoría de las observaciones se concentra entre los niveles “frecuente” y “muy frecuente”, con predominio de la agresión verbal, seguida de la relacional y la física, lo que indica que el clima de aula y las interacciones entre pares están notablemente atravesados por burlas, exclusiones y conductas de daño físico reiterado. Estos hallazgos se relacionan directamente con el objetivo específico 2, que buscó describir los niveles de aprendizaje integral en sus dimensiones cognitiva, emocional y social, donde se evidenció que los niños presentan un desarrollo solo incipiente o medio, especialmente en los aspectos emocional y social, lo cual sugiere que la alta presencia de conductas agresivas se vincula con dificultades para regular emociones, establecer vínculos saludables y participar en experiencias de aprendizaje que integren lo cognitivo con la convivencia y la autonomía.

Esta articulación entre alta agresividad y niveles limitados de aprendizaje integral guarda coherencia con los antecedentes internacionales revisados. Mursaleen et al. (2024) encontraron que, aunque en la muestra global de estudiantes de secundaria de Karachi no se evidenció una relación significativa entre agresión y rendimiento académico, en el grupo de mujeres sí emergió una correlación negativa, lo que indica que el incremento de la conducta agresiva se asocia con menor logro escolar, patrón que dialoga con la constatación de que en

nuestros niños los altos niveles de agresión coexisten con un aprendizaje integral poco consolidado, especialmente en los componentes socioemocionales (Mursaleen et al., 2024). De manera complementaria, Shaukat et al. (2024) reportaron que la ira, la hostilidad, la suspicacia y la agresión verbal se vinculan negativamente con el rendimiento universitario, reforzando la idea de que, a medida que se intensifican determinadas formas de agresión —particularmente verbal y relacional—, se deterioran los desempeños cognitivos, lo que en nuestro contexto se expresa en niños que, pese a ciertos avances cognitivos, muestran serias limitaciones para integrar esos aprendizajes con la regulación emocional y la interacción social en el aula (Shaukat et al., 2024).

Finalmente, los resultados de Kashif et al. (2022) desde la perspectiva de los docentes en primaria pakistaní muestran que, aunque la agresividad no siempre produce una caída drástica e inmediata en las calificaciones, sí genera una tendencia sostenida a la disminución del rendimiento y mayores dificultades educativas conforme las conductas agresivas aumentan, lo que coincide con el perfil observado en la I.E.I. N.º 237, donde la alta frecuencia de agresión verbal, relacional y física se acompaña de un aprendizaje integral frágil y poco estable, especialmente en las dimensiones emocional y social (Kashif et al., 2022). En conjunto, estos antecedentes respaldan empíricamente la interpretación de que los elevados niveles de comportamiento agresivo identificados en los niños de cuatro años constituyen un factor de riesgo para el desarrollo integral, y justifican la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas y socioemocionales que, de manera simultánea, reduzcan la agresividad y potencien las competencias cognitivas, emocionales y sociales.

El objetivo específico 2 planteó describir los niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones cognitiva, emocional y social en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, hallándose que las conductas asociadas a dicho aprendizaje se ubican principalmente en los niveles nunca y poco frecuente, sobre todo en las dimensiones emocional y social, mientras

que la dimensión cognitiva presenta un desarrollo relativamente más favorable, aunque aún incipiente. Este perfil, donde los niños muestran dificultades para reconocer y regular emociones, así como para compartir, cooperar y convivir de manera armónica, se articula claramente con los antecedentes nacionales revisados. García (2022) evidenció en Loreto una correlación alta e inversa entre conducta agresiva y rendimiento en el área personal social en niños de cuatro años, demostrando que mayores niveles de agresividad se asocian con menores logros en una dimensión clave del aprendizaje integral. De forma convergente, Carrasco y Zambrano (2020) encontraron una correlación moderada e inversa entre conducta agresiva y rendimiento en personal social en niños de tres años, confirmando que la agresividad deteriora progresivamente los desempeños vinculados a la formación socioemocional. En este sentido, los bajos niveles de aprendizaje integral, especialmente en los componentes emocional y social observados en la I.E.I. N.º 237, resultan coherentes con la evidencia peruana que muestra cómo contextos de alta conflictividad y conducta agresiva limitan el desarrollo pleno de las competencias personales y sociales, reforzando la necesidad de intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer el área personal social como eje del aprendizaje integral en la primera infancia.

El objetivo específico 3 buscó establecer la relación entre las dimensiones agresión física, agresión verbal y agresión relacional con el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, y los resultados empíricos confirman de manera contundente dicha vinculación. Los coeficientes de Spearman hallados ($\rho = **-.880$ para agresión relacional, $\rho = **-.890$ para agresión física y $\rho = **-.898$ para agresión verbal; $p = 0,000$ en todos los casos) evidencian asociaciones **negativas** muy fuertes y estadísticamente significativas, es decir, que los mayores niveles de agresividad se asocian inversamente con menores niveles de aprendizaje integral, afectando de manera directa las dimensiones cognitiva, emocional y social. En términos interpretativos, estos resultados sugieren que el comportamiento agresivo

no es un fenómeno aislado, sino un factor que condiciona las oportunidades de los niños para concentrarse, regular sus emociones, relacionarse con sus pares y aprovechar las experiencias pedagógicas del aula, por lo que su abordaje se vuelve central para el fortalecimiento del desarrollo integral en la primera infancia (Villacorta et al., 2024).

Esta evidencia local se articula coherentemente con las investigaciones nacionales que muestran cómo la agresividad deteriora componentes clave del desarrollo socioemocional y de la convivencia, estrechamente ligados al aprendizaje integral. Fernández (2021) demostró una relación inversa y significativa entre conducta agresiva e habilidades sociales en niños de tres años, evidenciando que, a medida que aumenta la agresividad, se reduce la capacidad para interactuar y convivir de manera adecuada, lo que coincide con el hallazgo de que nuestros niños presentan dificultades emocionales y sociales allí donde los niveles de agresión son altos. De forma complementaria, los estudios de Coronel (2024) y Salazar (2022) en contextos de Amazonas muestran que la agresividad se vincula con baja autoestima y con un desarrollo emocional limitado, mientras que el acoso escolar se asocia con menor rendimiento académico, tal como reportan Huamán y Riva (2020); todo ello refuerza la idea de que la conducta agresiva impacta negativamente en el clima de aula, en la seguridad emocional y en la participación activa de los estudiantes, condiciones indispensables para un aprendizaje integral sólido (Fernández, 2021).

Desde el marco teórico, la fuerte relación encontrada entre agresión y aprendizaje integral se explica a la luz de la teoría del aprendizaje social de Bandura, del modelo de aprendizaje socioemocional (SEL) y de los enfoques de desarrollo moral y constructivista. La teoría del aprendizaje social plantea que los niños aprenden conductas agresivas observando y reproduciendo modelos significativos, y que la normalización de la violencia en el entorno escolar debilita la seguridad emocional y la atención necesarias para aprender (Rodríguez & Cantero, 2020); el modelo SEL, por su parte, muestra que cuando no se trabaja

sistemáticamente la autorregulación, la empatía y las habilidades para relacionarse, aumentan los conflictos y se reducen las oportunidades de aprendizaje significativo (CASEL, 2020). A ello se suman los aportes de la teoría del desarrollo moral, que interpretan la agresividad como expresión de estadios tempranos de razonamiento centrados en el interés propio, y del constructivismo piagetiano y enfoques holísticos como la pedagogía Waldorf, que subrayan que el aprendizaje integral requiere ambientes cooperativos, seguros y emocionalmente cálidos; en consecuencia, la fuerte correlación hallada en la I.E.I. N.º 237 respalda empíricamente que reducir las conductas agresivas y fortalecer las competencias socioemocionales no es un objetivo accesorio, sino un requisito para garantizar el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños de cuatro años (CASEL, 2020).

CONCLUSIONES

En los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237 predominan niveles frecuentes y muy frecuentes de comportamiento agresivo en sus tres dimensiones, especialmente la agresión verbal. A la vez, el aprendizaje integral se evidencia como incipiente, con mayores rezagos en las dimensiones emocional y social frente a la cognitiva. Finalmente, las correlaciones **negativas** muy altas y estadísticamente significativas (ρ entre $-0,880$ y $-0,898$) entre las dimensiones de agresión y el aprendizaje integral confirman que el incremento de las conductas agresivas se vincula **inversamente** con un desarrollo menos consolidado en dichas dimensiones.

Se evidencia niveles preocupantes de comportamiento agresivo, pues el 41,1 % de las conductas se ubica en “muy frecuente”, el 23,3 % en “poco frecuente”, el 21,1 % en “frecuente” y solo el 14,5 % en “nunca”. Predomina la agresión verbal con un 46,6 % en el nivel “muy frecuente”, seguida de la agresión relacional (40 %) y la agresión física (36,6 % muy frecuente y 30 % frecuente), lo que muestra un clima de aula marcado por insultos, exclusión y daño físico reiterado. Estos resultados hacen necesario implementar de manera urgente estrategias de intervención socioemocional y de convivencia pacífica desde la educación inicial.

Muestra que el aprendizaje integral se sitúa mayoritariamente en niveles bajos, ya que el 36,7 % de los indicadores se ubica en “poco frecuente” y el 24,4 % en “nunca”, mientras que solo el 17,8 % y el 21,1 % alcanzan los niveles “frecuente” y “muy frecuente”. La dimensión cognitiva presenta un 50 % entre “frecuente” y “muy frecuente”, pero en la emocional el 63,4 % y en la social el 70 % se concentran entre “nunca” y “poco frecuente”, evidenciando serios rezagos socioemocionales. Estos resultados confirman que el aprendizaje integral es aún incipiente y exigen priorizar estrategias pedagógicas que fortalezcan, especialmente, las dimensiones emocional y social

Muestra una relación negativa (inversa) muy fuerte y estadísticamente significativa entre las tres dimensiones del comportamiento agresivo y el aprendizaje integral, con coeficientes de Spearman de $\rho = -0,880$ (agresión relacional), $\rho = -0,890$ (agresión física) y $\rho = -0,898$ (agresión verbal), todos con $p = 0,000$, lo que indica que a mayor agresividad, menor aprendizaje integral. (agresión verbal), todos con $p = 0,000$. Esto indica que las variaciones en los niveles de agresión se asocian de manera consistente con el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, por lo que el comportamiento agresivo debe ser atendido como un factor clave en las estrategias de intervención educativa y de convivencia escolar.

RECOMENDACIONES

La I.E.I. debe implementar un plan institucional de convivencia escolar que incluya programas de educación socioemocional y prevención de la agresión, con metas, responsables y seguimiento periódico.

Los docentes deben diseñar y aplicar estrategias pedagógicas activas (juego cooperativo, trabajo en equipo, rincones de diálogo) que reduzcan las conductas agresivas y fortalezcan el desarrollo cognitivo, emocional y social en el aula.

La comunidad educativa debe organizar jornadas y campañas internas sobre buen trato, resolución pacífica de conflictos y cultura de paz, involucrando a directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes.

Las familias deben realizar escuelas de padres y talleres breves donde se aborden pautas de crianza positiva, manejo de emociones y formas no violentas de disciplina, promoviendo coherencia entre el hogar y la escuela.

REFERENCIAS

- Arévalo, A., Gutiérrez, R., & Lozano, P. (2022). *Metodología de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos*. Editorial Académica del Conocimiento.
<https://doi.org/10.1234/eac.met2022>
- Arias, F. (2023). *El proyecto de investigación* (9.ª ed.). Episteme.
- Bacigalupe, M. de los A. (2020). Los estudios del comportamiento humano en la construcción de la neurociencia educativa. *Interdisciplina*, 8(22), 223–245.
<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76427>
- Bhandari, P. (2023, junio 22). *What Is Quantitative Research? | Definition, Uses & Methods*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/quantitative-research/>
- Bolívar, I. (2021). *Desarrollo moral, conductas prosociales y conductas agresivas: Programas escolares con niños de 6 a 12 años en Latinoamérica* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Pereira.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: Ética do humano — compaixão pela terra*. Vozes. [Trad. cast.: *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta, 2002.]
- Borra García, P. (2023). *El método de enseñanza Waldorf en Educación Infantil: Propuesta docente innovadora en tercer curso de Educación Infantil* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid. [UVaDOC+1](#)
- Cabezas Sánchez, L. E. (2024). *Prácticas de crianza y desarrollo cognitivo en niños de 6 a 8 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional

URP. <https://repositorio.urp.edu.pe/bitstreams/18ec6ffe-7e94-4447-9500-1f6c8922c2e3/download> RIUP

Carrasco, E., y Zambrano, D. (2020). *Conducta agresiva y rendimiento escolar en el área personal social en los niños de 3 años del nivel inicial de la Institución Educativa 160 “Mi Primer Aprendizaje”, Caballococha, año 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP <https://repositorio.uap.edu.pe/jspui/handle/20.500.12990/10707>

Chahua Valero, M. J. (2021). *El desarrollo cognitivo y su importancia según Piaget* [Trabajo de suficiencia profesional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/da3178ad-cdd0-47c7-8ec3-a5f066ff82da/download> Biblioteca Digital UNEEGV

Cobacango-Bejarano, F. R., & Simbaña-Haro, M. P. (2023). Pedagogía Waldorf: Revisión al desarrollo integral en niños menores de cinco años. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(5), 1010–1021. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.5.2091> [593 Digital Publisher](#)

Cobaleda Estepa, M. P. (2021). Educación integral en la infancia: un aula innovadora, exitosa y feliz. *Revista Digital Universitaria*, 22(4), 1–12.

Conceptualista. (2023). *Guía de observación: definición y utilidad en diferentes contextos*. https://conceptualista.com/#google_vignette

Coronel, T. (2024). *Autoestima y agresividad en estudiantes de una institución educativa privada de Bagua Grande- 2023* [Tesis de grado, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]. <https://hdl.handle.net/20.500.14077/3963>

El aprendizaje, desarrollo y educación. (2023). *Proceso y estrategias del aprendizaje: Conceptualización de aprendizaje en psicopedagogía* [Documento de trabajo].

Plataforma

Educativa

UDS.

<https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/60ae5c3b-a6b9-4c08-a162-cf288a2b2efa/content>

Escobar, J., & Cuervo, A. (2020). *Instrumentos de evaluación de competencias en educación: rúbricas, listas de cotejo y escalas de valoración*. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 1–20.

Fernandez , M. (2021). *La conducta agresiva y las habilidades sociales en niños de 3 años del nivel inicial en la Institución Educativa N° 301 “José Gálvez”, Yunguyo – Puno, año 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/13933>

Fierro-Evans, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

García Rojas, D. (2022). *La conducta agresiva y el rendimiento escolar del área personal social en los niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 803 del distrito de Trompeteros, provincia y departamento de Loreto – 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/11067>

- González, R. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa: Técnicas y enfoques*. Editorial Académica.
- Good2Know. (2023, 19 de septiembre). *Un enfoque integral de la educación infantil*. Good2Know Network.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Halanoca Puma, D. (2024). Aprendizaje significativo en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 714–729.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2023). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill <https://doi.org/10.5281/zenodo.10679988>
- Herrera, O., y Frausto, M. (2021). *Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica*. Revista Innova Educación, 3(2), 438–453. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.010>
- Huamán, D., y Riva, T. (2020). *Acoso escolar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria de la institución educativa I.E.E. “San Juan de la Libertad” - Chachapoyas - 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas]. <https://hdl.handle.net/20.500.14077/2187>

- Kashif, N. ul, Bashir, F., Ahmad, R., y Nasim, I. (2022). *Rendimiento académico de estudiantes agresivos: perspectiva de los docentes* [Aggressive Students' Academic Performance: Teachers' Insight]. *Review of Economics and Development Studies*, 8(2), 155–165. <https://doi.org/10.47067/reads.v8i2.447>
- León Ramírez, A., Paliza, Y., & Espinoza Luján, Z. X. (2025). La pedagogía Waldorf: Modelo social-educativo para niños de educación temprana en el Perú. *Dialogos Abiertos*, 4(1), 1–20. <https://doi.org/10.32654/DialogosAbiertos.4-1.1> [ResearchGate+1](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Muñoz, C. (2023). *Influencia de la violencia escolar en el desarrollo de aprendizajes: análisis desde la teoría del aprendizaje social de Bandura*. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 1(1), 15–31.
- Mursaleen, M., Kamrani, F., & Ramzan, A. M. (2024). The nexus between aggression & academic achievement among students: a gender-based correlational study. *Gomal University Journal of Research*, 40(4), 467–476. <https://doi.org/10.51380/gujr-40-04-06>
- Navarrete Ramírez, R. A. (2021). Impacto de la psicología piagetana en la educación contemporánea. *Transformación*, 17(6), 598–613. https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000600598&script=sci_arttext [SciELO](#)

- Núñez, E., y García, M. (2022). Escala de Agresividad Física-Verbal y Relacional para Niños Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 65(4), 143–162. <https://doi.org/10.21865/RIDEP65.4.11>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *International early learning and child well-being study: Assessment framework*. OECD Publishing.
- Palomo Pavón, A. (2023, 8 enero). *Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y sus 4 etapas*. Blog Cogiendo Impulso. <https://www.cogiendoimpulso.com/etapas-desarrollo-piaget> Cogiendo Impulso
- Pazos, D., y Sánchez, M. (2021). *La disciplina violenta, y el desarrollo cognitivo y socioemocional en el infante de preescolar*. *Educación*, 30(58), 250–269. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>
- Peñaloza Remache, A. F., & Saico Guartan, M. I. (2023). *Desarrollo cognitivo a través de la pedagogía constructivista de Piaget en niños de 3 a 4 años del CEI “Ciudad de Cuenca”* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio UNAE. <https://repositorio.unae.edu.ec/bitstreams/665ac4f4-6004-4970-a3bb-0414e1b8bbad/download> repositorio.unae.edu.ec
- Periche, N. (2025). *Educación emocional en Educación Inicial 2022* (Trabajo de investigación para optar el grado de Bachiller en Educación). Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”. <https://repositorio.eespppiura.edu.pe/bitstream/handle/EESPPPIURA/110/PERICHE%20LLENQUE%20NATHALY%20DEL%20PILAR%20-%20REPOSITORIO%20EESPPP.pdf> repositorio.eespppiura.edu.pe

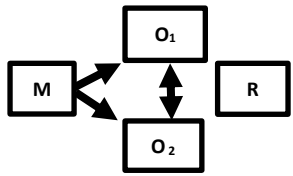
- Quispe Mamani, M. E., & Bernal Torres, D. (2025). Empleo de la pedagogía Waldorf como método de aprendizaje post covid. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 41, e12. teyet-revista.info.unlp.edu.ar+3teyet-revista.info.unlp.edu.ar+3ResearchGate+3
- Rabanal, C. (2024). *Violencia infantil en las instituciones educativas de educación inicial, del ámbito urbano marginal del distrito de Cajamarca, 2021–2022* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional UNC. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/6351>
- Ramírez, A., Martínez, P., Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi, E., y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 209–214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522>
- Rawson, M. (2024). *A holistic theory of child and youth development for Waldorf education* (Waldorf Working Papers No. 12). elewa eLearning Waldorf e.V. Elewa
- Rodríguez, R., y Cantero, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Salas, V. (2023, 24 febrero). *Primera infancia y desarrollo integral infantil: ¿por qué es importante?* Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/etica-y-ciudadania/primera-infancia-y-desarrollo-integral-infantil-por-que-es-importante/>
Observatorio de la Educación Peruana

- Salazar, M. (2022). *Autoestima y desarrollo emocional en niños de cinco años de una institución educativa inicial pública- Bagua* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96680>
- Sánchez-Romero, V. D. (2024). Agresividad premeditada e impulsiva en relación con el bienestar psicológico en alumnos de secundaria, Perú. *Cienciamatria*, 10(19), 6–20.
- Shaukat, M., Shaheen, M., Akhter, K., Farooq, S., y Abid, S. (2024). *La influencia de la agresión de los estudiantes en su rendimiento académico a nivel universitario* [The Influence of Students' Aggression on their Academic Performance at University Level]. *Journal of Social Horizons*, 1(2), 71–78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16452468>
- Silva Fernández, C. S. (2021). Caracterización de la conducta agresiva y de variables relacionadas en adolescentes escolarizados. *Revista CES Psicología*, 14(2), 45–60.
- Soria Caiza, D. (2024). Revisión de literatura sobre la Pedagogía Waldorf como enfoque curricular para la educación medioambiental en Ecuador: Literature review on Waldorf Pedagogy as a curricular approach for environmental education in Ecuador. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(4), 215–224. <https://doi.org/10.70625/rlce/72> [Alumni Editora+1](#)
- Taplin, J. T. (2024). Waldorf early childhood care and education in the 21st century. *Frontiers in Education*, 9, 1329773. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1329773> [Frontiers](#)
- Taro, J. (2025). Impacto de la pedagogía constructivista en el desarrollo cognitivo de niños de 4 a 5 años. *Concordia*, 2(1), 1–15. <https://revistaconcordia.org/index.php/concordia/article/view/151/380> [Concordia](#)

- Toro, B. (2002). *Convivencia escolar y calidad de vida*. Fundación SM / Fe y Alegría Colombia.
- UNESCO. (2025). *What you need to know about early childhood care and education*.
- UNICEF. (2021). *Protecting children from violence in school*.
- UNICEF. (2023a). *Early childhood development – UNICEF vision for every child*.
- UNICEF. (2023b). *The early childhood development index 2030: A new measure of early childhood development (ECDI2030 technical manual)*.
- Valdiviezo Godoy, W. F., González Granda, L. M., & Astudillo Cobos, A. (2024). El desarrollo psicomotriz y el aprendizaje integral en los niños-as de Primer Año de EGB de la Escuela Fiscal “Lucia Franco de Castro”. *Ciencia y Educación*, 5(8), 113–128. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13335684>
- Villacorta, J., Durand, L., y Salas, A. (2024). Agresividad escolar e intervención psicopedagógica: Consideraciones teóricas para la construcción de un entorno escolar seguro. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 8, 133–151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598672>
- Yugcha, M., Tobar, A. C. M., Gualotuña, S., Jaramillo, D., y López, C. (2023). La importancia del aprendizaje socioemocional para el éxito académico y la vida en general. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6163–6179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9695068>
- Zambrano, M. (2025). *La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años*. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173.

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y dimensiones	Población y muestra
¿Existe relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande?	Objetivo General: Determinar la relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. Objetivos Específicos: 1. Describir los niveles de comportamiento agresivo presentes en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237 distrito de San Luis - Bagua Grande. 2. Describir los niveles del aprendizaje integral en sus dimensiones (cognitiva, emocional y social) en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. 3. Establecer la relación entre las dimensiones agresión física, agresión verbal, agresión relacional con el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.	Hipótesis general: Existe una relación significativa entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande. Hipótesis específica: H1: Si existe una relación significativa entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en los niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.	Variable independiente Comportamiento agresivo Dimensiones: Física Verbal Relacional Variable dependiente Aprendizaje integral Dimensiones: Cognitiva Emocional Social	Población Estuvo constituida por 100 niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237 Muestra compuesta por 30 niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237
	Tipo y diseño de investigación		Técnicas e instrumentos	
Tipo de investigación Descriptiva correlacional	Diseño de investigación: No experimental, transversal Donde: M: Total de colaboradores O1: comportamiento agresivo O2: aprendizaje integral R: Relación 		Técnica Observación directa Instrumento Lista de cotejo de agresión física Lista de cotejo de aprendizaje integral	

ANEXO N. ° 2: Instrumento de recolección de datos



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DE LA LISTA DE COTEJO APRENDIZAJE INTEGRAL EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.° 237, distrito de San Luis - Bagua Grande**. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA DE LA LISTA DE COTEJO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

Se concibe como un proceso educativo orientado al desarrollo articulado de las dimensiones cognitiva, emocional, social, ética y motriz de los estudiantes. Desde el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú se plantea que los niños construyan competencias que integren saberes, habilidades y actitudes para desenvolverse en diversos contextos, más allá de la mera acumulación de contenidos académicos. En educación inicial, este enfoque implica diseñar experiencias significativas que favorezcan el bienestar y la formación plena de los niños de cuatro años (Ministerio de Educación del Perú, 2016).



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

	miedo) en sí mismo o en otros.					
9	Expresa cómo se siente usando palabras o gestos adecuados cuando se le pregunta.					
10	Se calma con ayuda del adulto cuando está frustrado o molesto.					
11	Acepta pequeñas normas del aula, aunque a veces necesite apoyo (por ejemplo: esperar turno, recoger materiales).					
12	Tolera, con apoyo, cambios en la rutina sin desbordarse emocionalmente.					
13	Muestra señales de entusiasmo y disfrute al participar en actividades del aula.					
14	Busca consuelo o apoyo del adulto cuando se siente triste, asustado o confundido.					
	SOCIAL					
15	Comparte algunos materiales o juguetes con sus compañeros cuando el adulto se lo solicita.					
16	Espera su turno en juegos o actividades, con apoyo del adulto.					
17	Se relaciona con al menos uno o dos compañeros para jugar o conversar.					
18	Respeto el espacio personal de los demás la mayor parte del tiempo.					
18	Colabora en actividades grupales sencillas (por ejemplo: armar una torre, recoger materiales).					



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

Lista de cotejo para medir el aprendizaje integral de los Niños de 4 años

Nombre:

Tiempo: 40 Minutos

Propósito: Evaluar el aprendizaje integral de los niños de 4 años en las dimensiones cognitiva, emocional y social mediante indicadores observables en el aula.

Ítem	Indicador observable	Nunca	Poco frecuente	Frecuente	Muy frecuente	Observaciones
	Dimensión Cognitiva					
1	Reconoce y nombra objetos, animales o personas en imágenes o en el aula.					
2	Clasifica objetos por una característica (color, tamaño o forma).					
3	Sigue instrucciones simples de dos pasos (por ejemplo: guardar y luego sentarse).					
4	Identifica al menos algunos colores básicos (rojo, amarillo, azul, verde).					
5	Cuenta oralmente una pequeña serie de objetos (hasta 3 o 4) con apoyo del adulto.					
6	Muestra curiosidad haciendo preguntas sobre lo que observa o escucha.					
7	Resuelve situaciones sencillas del aula (por ejemplo: buscar otro material cuando falta uno).					
	Dimensión Emocional					
8	Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, enojo,					



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

20	Responde cuando un compañero lo invita a jugar (acepta o rechaza de manera respetuosa con apoyo).					
21	Sigue, con acompañamiento, acuerdos básicos de convivencia (no empujar, no golpear, hablar con calma).					

VII. Observaciones generales

.....

.....

.....



"UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO"

INFORME DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA LISTA DE COTEJO PARA MEDIR EL APRENDIZAJE INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

1. Título de investigación:

Talleres de música y desarrollo de habilidades motoras gruesas en los niños de 4 años de la IEI 505 – Motupe -2024

Nombre: **Tesistas:** Yaspana Díaz Lely Tais y Vásquez Vargas Laura

2. Decisión:

Después de haber revisado el instrumento guía de observación, se procedió a validarlo teniendo en cuenta su forma, estructura y profundidad, por tanto, permitirá, recoger información concreta y real de la variable de estudio validando su pertinencia y utilidad.

OBSERVACIONES:

APTO PARA SU APLICACIÓN

APROBADO:

SI ☒

NO ☐

Lambayeque 12 de septiembre del 2025

 _____ Dr. Polo Escobar Benjamín Roldan DNI 08895412 Celular: 955834410	 _____ Mg. Juana Sánchez Pantaleón DNI 44732480 Celular: 966293325
 _____ Mg. Delia Mabel Socola Calderon DNI 40903471 Celular: 912792277	



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA LISTA DE COTEJO CONDUCTUAL DE LA AGRESIVIDAD EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos que permitirá recoger la información en la presente investigación: **Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.** Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota. Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA DE LA LISTA DE COTEJO CONDUCTUAL DE LA AGRESIVIDAD EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

Se entiende como un conjunto de conductas físicas, verbales o relacionales que tienen la intención o el efecto de causar daño o malestar a otras personas y que responden a factores personales, familiares, escolares y sociales. En la infancia, estas conductas se expresan en golpes, empujones, insultos, burlas, amenazas o exclusión social, afectando el clima de convivencia y el bienestar emocional de los niños. Cuando estas manifestaciones se vuelven frecuentes, constituyen un riesgo para el desarrollo socioemocional y para las experiencias de aprendizaje integral en la escuela inicial (Villacorta et al., 2024).



“UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO”

LISTA DE COTEJO CONDUCTUAL DE LA AGRESIVIDAD EN LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

Edad: _____ Sexo: _____
Instrucción: _____ Colegio: _____
Informante: _____ Parentesco: _____
Evaluador: _____ Fecha: _____
Observaciones: _____

Nº	Con que frecuencia realizan las siguientes conductas	Nunca	Poco frecuente	Frecuente	Muy frecuente
	Agresión relacional				
1	Excluye a un compañero del juego diciendo que no puede participar.				
2	Pide a otros niños que no jueguen o hablen con un compañero.				
3	Dice a un compañero “ya no soy tu amigo(a)” para conseguir algo				
4	Habla mal de un compañero con otros niños para que no lo acepten.				
5	Ignora a propósito a un compañero cuando este le habla o quiere jugar.				
	Agresión verbal				
6	Bromista, burlón y pesado.				
7	Es chismoso e indiscreto.				
8	Usa lenguaje soez y ordinario.				
9	Es mentiroso.				
	Agresión física				
10	Se involucra en disputas y peleas.				
11	Destruye los bienes propios y ajenos.				
12	Es hiperactivo e inquieto.				
13	Cuando está molesto no responde a las preguntas.				
14	No coopera en situaciones de grupo.				
15	Es terco y empecinado.				
16	Es negativista, hace lo opuesto a lo que se le dice.				
17	Hace rabietas y berrinches.				
18	Perturba, molesta e inoportuna a los demás.				

Autora: Adaptado de Sabina Varona (2020)



"UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO"

INFORME DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE LA LISTA DE COTEJO CONDUCTUAL DE LA AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE 4 AÑOS

1. Título de investigación:

Relación entre el comportamiento agresivo y el aprendizaje integral en niños de cuatro años de la I.E.I. N.º 237, distrito de San Luis - Bagua Grande.

2. Tesistas: Yaspana Díaz Lely Tais y Vásquez Vargas Laura

3. Decisión:

Después de haber revisado el instrumento guía de observación, se procedió a validarlo teniendo en cuenta su forma, estructura y profundidad, por tanto, permitirá, recoger información concreta y real de la variable de estudio validando su pertinencia y utilidad.

OBSERVACIONES:

APTO PARA SU APLICACIÓN

APROBADO:

SI

☒

NO

☐

Lambayeque 12 de septiembre del 2025

 _____ Dr. Polo Escobar Benjamín Roldan DNI 08895412 Celular: 955834410	 _____ Mg. Juana Sánchez Pantaleón DNI 44732480 Celular: 966293325
 _____ Mg. Delia Mabel Socola Calderon DNI 40903471 Celular: 912792277	