



**ESTRATEGIAS BASADAS EN LA DISCIPLINA POSITIVA EN EL DESARROLLO DE
LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE ETAPA
PREESCOLAR**

**STRATEGIES BASED ON POSITIVE DISCIPLINE IN THE DEVELOPMENT OF SOCIO-
EMOTIONAL SKILLS IN PRESCHOOL STUDENTS**

**Trabajo de investigación para optar
al Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autores

Betsabe Berenice Sanchez Gomero
<https://orcid.org/0009-0002-3304-8310>

Ninoska Kinberly Severino Elizalde
<https://orcid.org/0009-0004-2637-6425>

Monica Julissa Sullon Peña
<https://orcid.org/0009-0002-2371-2660>

Celia Nancy Yucra Morales
<https://orcid.org/0009-0008-8060-1792>

Asesor

Martha Amparo Cuzcano Huarcaya
<https://orcid.org/0000-0001-8699-7726>

**Lima-Perú,
2026**



4 Monografia_ Sanchez, Sullón, Severino, Yucra
ID : 1955e0b5ce96610dc3f044d1850618f7db90a372



19%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : 4 Monografia_ Sanchez, Sullón, Severino, Yucra.txt
Tamaño del archivo original : 251,92 kB
Número de palabras : 12.574

Depositante : Martha Amparo CUZCANO HUARCAYA
Fecha de depósito : 26 de julio de 2026
Tipo de carga : Interface
fecha de fin de análisis : 26 de julio de 2026

🔍 Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

📄 Similitudes 15%

📄 Sintáctica 9% 📄 Semántica 6%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



⚙️ Detección de IA 13%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



🗨️ Idiomas no reconocidos 5%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

Gracias a Dios, por darme la fuerza y sabiduría para seguir adelante. Dedico este trabajo de investigación a mi familia, por su amor, apoyo y confianza en cada etapa de mi vida. Con mucho cariño, este logro es para ustedes.

Betsabe Berenice Sanchez Gomero

A Dios por la fortaleza y a mis padres por su apoyo constante; a mis hijos, Kim y Derek, por ser mi motor y mayor inspiración. Son la razón de mi vocación y el impulso de cada uno de mis sueños.

Ninoska Kinberly Severino Elizalde

A mi familia, por su amor incondicional, apoyo constante y por ser el motor que impulsa cada uno de mis logros.

Monica Julissa Sullon Peña

A Dios, por darme la fortaleza; a mi familia, por su amor incondicional y por ser mi mayor inspiración para seguir adelante.

Celia Nancy Yucra Morales

RESUMEN

La presente monografía analiza la relación entre las estrategias basadas en la disciplina positiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de etapa preescolar. Es parte de la problemática identificada tanto a nivel internacional como nacional, donde se evidencia un aumento de problemas emocionales y conductuales en la primera infancia, así como el uso de prácticas punitivas en el aula. El estudio se desarrolla mediante un enfoque teórico-documental, organizado en tres capítulos. En el primero, se describen los fundamentos y características de la disciplina positiva, al destacar su origen en la psicología individual de Adler (1915) y su sistematización por Nelsen (2006), así como sus principios de amabilidad con firmeza, conexión emocional y promoción de la autonomía. En el segundo capítulo, se identifican las principales características del desarrollo socioemocional en preescolares, lo que incluye dimensiones como la competencia social, autorregulación, conducta prosocial y comportamiento emocional. En el tercer capítulo, se analiza la evidencia empírica sobre la efectividad de la disciplina positiva, en la que se encuentran resultados favorables en la mejora de la cooperación, la reducción de conductas disruptivas y el fortalecimiento de la autorregulación. Se concluye que la disciplina positiva contribuye significativamente al desarrollo socioemocional infantil, siempre que sea aplicada por docentes capacitados y en un contexto de respeto y conexión afectiva.

Palabras clave: amabilidad; autonomía; conexión; autorregulación; desarrollo.

ABSTRACT

This monograph analyzes the relationship between strategies based on positive discipline and the development of socio-emotional skills in preschool students. It is based on the problems identified both internationally and nationally, where there is evidence of an increase in emotional and behavioral problems in early childhood, as well as the use of punitive practices in the classroom. The study is developed through a theoretical-documentary approach, organized in three chapters. In the first, the foundations and characteristics of positive discipline are described, highlighting its origin in Adler (1915) Individual Psychology and its systematization by Nelsen (2006), as well as its principles of kindness with firmness, emotional connection and promotion of autonomy. In the second chapter, the main characteristics of socio-emotional development in preschoolers are identified, including dimensions such as social competence, self-regulation, prosocial behavior, and emotional behavior. In the third chapter, empirical evidence on the effectiveness of positive discipline is analyzed, finding favorable results in the improvement of cooperation, the reduction of disruptive behaviors and the strengthening of self-regulation. It is concluded that positive discipline contributes significantly to children's socio-emotional development, provided that it is applied by trained teachers and in a context of respect and affective connection.

Keywords: kindness; autonomy; connection; self-regulation; development.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA DISCIPLINA POSITIVA	10
1.1. Definición y origen de la disciplina positiva	10
1.2. Fundamentos psicológicos y pedagógicos de la disciplina positiva	11
1.3. Beneficios de la disciplina positiva en la etapa preescolar	14
1.4. Rol del docente en la aplicación de la disciplina positiva	16
1.5. Herramientas prácticas derivadas de la disciplina positiva	18
CAPÍTULO II: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ETAPA PREESCOLAR	22
2.1. Concepto de desarrollo socioemocional	22
2.2. Cultura en el Desarrollo Socioemocional	23
2.3. Desarrollo Socioemocional en niños y niñas.....	24
2.4. Rol de la familia y de los docentes en el desarrollo socioemocional de las familias.	26
2.5. Etapas del desarrollo socioemocional en niños	27
2.6. Dimensiones de desarrollo socioemocional.....	29
CAPÍTULO III: DISCIPLINA POSITIVA PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	31
3.1. Evidencia de la eficacia de la disciplina positiva para el desarrollo socioemocional.....	31
CONCLUSIONES.....	34
REFERENCIAS	36

INTRODUCCIÓN

En el nivel inicial, los niños y niñas se encuentran en una etapa clave para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas. A lo largo de la jornada escolar, ya sea durante la sesión de aprendizaje, el juego libre, el juego en sectores o el recreo, se presentan múltiples situaciones que pueden alterar el clima del aula o del entorno escolar. Actitudes como empujar, gritar, interrumpir o mostrar resistencia frente a acuerdos colectivos son frecuentes y forman parte del proceso de aprendizaje social.

En la actualidad, en Etiopía, se identificó que el 17.7% de los niños estaban en riesgo de padecer problemas emocionales y de conducta, entre los que se identificó que los problemas de conducta fueron los más prevalentes, 29.6%, seguidos por los problemas emocionales, 28.5%, dificultades prosociales, 27.4%, hiperactividad, 19.7% y problemas de pares, 11.6%. La identificación temprana y la provisión de apoyo a los cuidadores, especialmente en el tratamiento de factores de riesgo modificables, mejorarían los resultados en este entorno (Kiros et al., 2025).

La implementación generalizada de programas de prevención beneficiosos requiere un mayor desarrollo de modelos integrales de reforma escolar basados en la investigación que mejoren los resultados sociales, de salud y académicos; políticas educativas que exijan responsabilidad para fomentar el desarrollo integral de los niños; desarrollo profesional que prepare y apoye a los educadores para implementar programas de manera eficaz; y monitorización y evaluación sistemáticas para guiar la mejora escolar (Greenberg et al., 2003).

Las habilidades socioemocionales en niños son vitales para protegerse contra factores de riesgo y promover conductas prosociales. Las escuelas desempeñan un papel crucial en el abordaje de los problemas socioemocionales, con programas preventivos que mejoran el este aspecto del alumnado. A pesar de la priorización del conocimiento académico en los entornos educativos, el creciente número de niños con problemas emocionales, conductuales y de salud mental manifiesta la necesidad de ampliar el enfoque de las intervenciones educativas (Conceição et al., 2026).

En este contexto, el rol del docente es esencial para intervenir de manera oportuna y reconducir estas conductas sin recurrir al castigo. En muchas ocasiones, se tiende a emplear

sanciones como gritos, amenazas o pérdida de puntos para controlar el comportamiento. No obstante, estas medidas pueden tener un efecto temporal y no contribuyen al desarrollo de la autorregulación ni al aprendizaje emocional de los estudiantes. Por ello, se hace necesario aplicar estrategias que permitan guiar la conducta infantil con asertividad (Chen et al., 2025).

La disciplina positiva se presenta como una alternativa que permite acompañar a los niños desde el respeto, ayudándolos a identificar sus emociones, comprender las consecuencias de sus acciones y aprender a convivir en armonía con los demás. A través de prácticas como el uso del lenguaje afectivo, los rincones de la calma, las reuniones de aula y la mediación emocional, el docente puede favorecer un ambiente donde se fortalezca la empatía, el sentido de pertenencia y la colaboración (Nelsen, 2006; Pascual-Ochando, 2024).

En la actualidad, se reconoce la importancia de construir entornos escolares seguros y afectivos, donde los niños se sientan valorados, escuchados y acompañados en su proceso formativo. Por ello, es fundamental que los docentes cuenten con herramientas que les permitan actuar de forma preventiva y formativa frente a la indisciplina, ya sea en situaciones estructuradas o en momentos espontáneos del día.

Se señala en los diversos estudios nacionales que la crianza durante los primeros años de vida influye notablemente, ya que afecta tanto a los problemas interiores como a los externos. Existe evidencia de una relación entre los estilos de crianza y los comportamientos disruptivos en niños. El estilo autoritario, predominante en el 60% de los padres, se asocia a mayores problemas de comportamiento y emocionales, lo que evidencia dificultades de atención (40%) y comportamientos agresivos (25.09%). Es necesario implementar programas de educación familiar que promuevan mejores prácticas educativas, disciplinarias y de cuidado parental como medidas preventivas para contextos con problemas socioemocionales (Moreno y Moreno, 2025).

En el contexto educativo de Perú, la literatura científica menciona que el modelo de apoyo emocional establece la importancia fundamental de las relaciones afectivas entre maestro y niño. La incorporación del apoyo organizacional aporta un 16.5% adicional, mientras que el apoyo pedagógico contribuye con un 10.3% final, lo que indica una utilidad predictiva sustancial para el desarrollo de intervenciones (Quenaya, 2026).

Datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024) han confirmado que el abandono escolar afecta anualmente al 3.5 % de los estudiantes peruanos del nivel primario, siendo la autorregulación un factor protector clave contra esta problemática. Se evidencia además que los padres tienen un papel importante en el desarrollo infantil, así como que una interacción entre la implicación del padre en el cuidado directo y el género del hijo (niños) es pieza importante del desarrollo de la competencia social (Nóbrega et al., 2025).

A partir de esta realidad, la presente monografía tiene como propósito describir cómo la disciplina positiva contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes del nivel primario. Asimismo, se busca profundizar en las estrategias que se puedan aplicar tanto en el ámbito pedagógico como en el familiar, considerando las necesidades de los estudiantes y los diversos espacios en los que se desarrolla la vida escolar.

En respuesta, la premisa de esta investigación es que las estrategias basadas en la disciplina positiva contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas en etapa preescolar. A partir de ello, se formula la pregunta de investigación: ¿Las estrategias basadas en la disciplina positiva contribuyen al desarrollo de las habilidades socioemocionales de niños y niñas en etapa preescolar? Además, se plantea el objetivo general, analizar la relación entre disciplina positiva y las habilidades socioemocionales en niños y niñas de etapa preescolar. Los objetivos específicos: (i) describir los fundamentos teóricos y principios pedagógicos de la disciplina positiva como enfoque educativo en la etapa preescolar, (ii) identificar las principales características y componentes del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas en etapa preescolar, (iii) analizar la evidencia de la efectividad existente de las estrategias derivadas de la disciplina positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la etapa preescolar.

El modelo de disciplina positiva a partir de la disciplina social cuenta con cinco pilares: la amabilidad con firmeza, la conexión emocional, la eficacia a largo plazo, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de la autonomía infantil. (Nelsen, 2006). Por otra parte, las dimensiones de habilidades socioemocionales están referidas a la competencia social, la autorregulación, la conducta prosocial y el comportamiento emocional; estos podrían generar un mejor desempeño e interacción adecuada de los niños con su contexto específico (Vilà y León, 2025).

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA DISCIPLINA POSITIVA

1.1. Definición y origen de la disciplina positiva

La disciplina positiva es un enfoque educativo centrado en el desarrollo de habilidades para la vida en un entorno basado en el respeto mutuo, la empatía y la conexión emocional. A diferencia de los métodos tradicionales que recurren al castigo o la recompensa, esta propuesta promueve la autorregulación, la responsabilidad y la resolución pacífica de conflictos desde los primeros años de vida

La disciplina positiva es un enfoque para educar a los niños que se basa en las enseñanzas: esta enfatiza la necesidad de pertenecer como un motivador fundamental de los seres humanos. Es uno de los enfoques que apoyan el desarrollo saludable de los niños, con el objetivo de protegerlos de la violencia y respetar los derechos de los niños. Incluye habilidades parentales como animar a sus hijos, ser modelos a seguir para ellos, usar reuniones familiares para resolver problemas y recurrir a consecuencias naturales y lógicas cuando los niños muestran comportamientos indeseables. Este estudio tiene como objetivo examinar los comportamientos de los padres con hijos en el nivel de primaria respecto a la disciplina positiva, uno de los enfoques parentales de Adler y Dreikurs (Carroll, 2022; Demirbağ y Dost, 2025).

En este contexto, la disciplina positiva surge como una alternativa prometedora, especialmente en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales, tanto para el adulto como para el menor, y así ayudar en el proceso de relación. Además, busca fomentar el desarrollo integral y el comportamiento constructivo en los niños a través de métodos respetuosos y no punitivos. Este enfoque se basa en la idea de que la disciplina debe enseñar habilidades de vida y valores, como el respeto, la responsabilidad, y la empatía, en lugar de imponer castigos o inducir miedo (Pascual-Ochando, 2024).

La disciplina positiva implica establecer límites claros y consistentes, involucrar a los niños en la resolución de problemas, y utilizar la comunicación abierta y el refuerzo positivo para guiar

su comportamiento. El objetivo es crear un ambiente en el que los niños se sientan valorados y comprendidos, lo que facilita su crecimiento emocional y social (Pascual-Ochando, 2024).

Este enfoque se fundamenta en la psicología individual, formulada por Adler (1915), la cual destacaba la necesidad humana de pertenencia y contribución al grupo social, especialmente durante la infancia, etapa en la que las dinámicas familiares moldean la autoestima y el comportamiento del niño. Además, se desarrolló el modelo de disciplina social, en el que se interpretaban las conductas desafiantes como intentos erróneos de satisfacer necesidades emocionales como la búsqueda de atención, poder, evasión o venganza. En respuesta, propuso reemplazar el castigo por consecuencias lógicas y naturales, acompañadas del estímulo positivo para fomentar la autorregulación, el sentido de pertenencia y la responsabilidad en los niños.

Posteriormente, Nelsen (2006) sistematizó estos principios y consolidó el modelo actual de disciplina positiva. Este se basa en cinco pilares: la amabilidad con firmeza, la conexión emocional, la eficacia a largo plazo, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de la autonomía infantil. Así, la disciplina positiva se constituye como una alternativa pedagógica coherente con los principios de la educación inicial, al integrar la dimensión emocional y relacional del aprendizaje con el desarrollo integral de la infancia.

Estos pilares del modelo actual de disciplina positiva guardan estrecha relación con los fundamentos y principios pedagógicos de este enfoque educativo, los cuales serán desarrollados en el siguiente apartado, con el fin de profundizar en su sustento teórico y su relevancia en el nivel inicial.

1.2. Fundamentos psicológicos y pedagógicos de la disciplina positiva

La disciplina positiva se basa en una sólida integración de fundamentos psicológicos y pedagógicos que la hacen especialmente pertinente para su aplicación en la educación inicial. Como se mencionó previamente desde la psicología individual, se plantea que todo ser humano tiene una necesidad innata de pertenencia y significado dentro de un grupo social. En la infancia, esta necesidad se expresa en el deseo de ser aceptado, escuchado y valorado, por lo que las conductas inadecuadas son muchas veces intentos de lograr esa conexión (Dreikurs y Stolz, 1991). En lugar de interpretar estos comportamientos como meras desobediencias, la disciplina positiva

propone comprender el mensaje que hay detrás de ellos y actuar desde la orientación, no desde el castigo. Esta mirada permite transformar las dificultades conductuales en oportunidades de aprendizaje, con lo que se fortalece el vínculo entre adultos y niños (Nelsen, 2006).

Durante la etapa preescolar, los niños están inmersos en un período de rápido desarrollo cognitivo, comienzan a desarrollar habilidades de pensamiento lógico, memoria y resolución de problemas. La disciplina positiva aprovecha este desarrollo al explicar las consecuencias de las acciones de manera comprensible, y alentar la reflexión y la resolución de problemas como alternativas al castigo. El desarrollo emocional en la infancia temprana es crucial para establecer la autoestima y la capacidad de regular las emociones. La disciplina positiva enseña a los niños a identificar y expresar sus emociones de manera saludable. Al validar sus sentimientos y enseñarles estrategias para manejar la frustración y el enojo, se fomenta un ambiente de seguridad emocional que promueve el desarrollo emocional positivo (Jiménez, 2024).

El objetivo del enfoque es lograr una disciplina eficaz, que se define como aquella que ayuda a los niños a sentir conexión, es mutuamente respetuosa, eficaz a largo plazo, enseña habilidades sociales importantes y fomenta un sentido de capacidad personal en los niños (Nelsen, 2006; Robinson et al., 1995). Es necesario destacar que la búsqueda de una alternativa al castigo como modificador conductual lleva al estudio de la disciplina positiva, ya que se centra en el respeto mutuo y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (Changoluisa et al., 2024).

La disciplina positiva se ha posicionado como una alternativa formativa dentro de los procesos educativos, especialmente en el ámbito de la educación superior, donde los principios andragógicos demandan un enfoque centrado en la autonomía y el respeto mutuo. Su aplicación busca transformar el clima educativo, así como promover relaciones más empáticas y colaborativas entre docentes y estudiantes (Duarte y González, 2025).

Aunque el enfoque principal de la disciplina positiva es ayudar a los padres a lograr una disciplina eficaz, es muy posible que también esté ayudando a los padres a modificar su estilo de crianza hacia un estilo autoritario, con lo que se aleja de uno permisivo o autoritario. Muchas de las herramientas y técnicas específicas que defiende la disciplina positiva son muy similares o se solapan completamente con las dimensiones del estilo parental identificadas como autorizadas por

escalas existentes de dimensiones, como el *Cuestionario de dimensiones parentales* (Browning et al., 2000).

Desde el enfoque pedagógico, la disciplina positiva se relaciona estrechamente con el desarrollo socioemocional, componente esencial del *Programa Curricular de Educación Inicial* (Ministerio de Educación [Minedu], 2020). Este enfoque se alinea con los principios del *Currículo Nacional de la Educación Básica*, que promueve el respeto, la seguridad, la autonomía y la participación como pilares del desarrollo integral del niño desde la primera infancia (Minedu, 2020). A ello se suma lo planteado en la *Guía de disciplina positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela y el trabajo con familias*, donde se afirma que los docentes deben actuar como mediadores empáticos que generen un entorno seguro y afectivo, lo que favorece el desarrollo de la autorregulación y las relaciones saludables en el aula (Minedu, 2021).

El Minedu (2021) define e impulsa la disciplina positiva como una estrategia educativa que busca reemplazar los modelos tradicionales basados en el castigo y el control, por un enfoque democrático que promueva relaciones de respeto mutuo y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

La disciplina positiva se contrapone directamente a la disciplina tradicional, la cual se centra en la obediencia a través de premios y castigos en relaciones verticales de poder. En contraste, el Minedu (2020) la define con la siguiente característica: prioriza relaciones horizontales; es decir, busca una relación de igualdad y respeto entre adultos, niñas, niños y adolescentes, donde todos son valiosos por igual. El objetivo principal es la autorregulación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, en lugar de la simple sumisión como herramienta, utiliza principios democráticos y herramientas de cooperación, basadas en el respeto mutuo y como frase se inspira en el principio de Jane Nelsen: "Los niños actúan mejor cuando se sienten bien" (2006, p. XXV).

De igual forma, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2021) recomiendan integrar la educación socioemocional en los sistemas educativos desde los primeros años, como base para la ciudadanía y el bienestar integral. El currículo promueve metodologías participativas que materializan los

principios de la disciplina positiva en la práctica pedagógica cotidiana. La asamblea escolar del aula es presentada como una estrategia privilegiada para la construcción democrática de normas y la resolución colaborativa de conflictos.

Uno de los principios fundamentales es el respeto mutuo, que implica reconocer al niño como un sujeto activo de derechos, capaz de participar en la construcción de su propio aprendizaje. Nelsen (2006) sostiene que cuando los niños se sienten respetados y conectados emocionalmente con los adultos, están más dispuestos a colaborar y aprender sin necesidad de castigos ni premios. Este respeto se refleja tanto en la forma de comunicarse como en la manera de establecer normas y límites.

Los fundamentos pedagógicos y psicológicos de la disciplina positiva coinciden en un principio clave: el niño no solo necesita aprender normas, sino comprenderlas y apropiarse de ellas desde una perspectiva emocionalmente segura. Esto convierte a la disciplina en un proceso formativo centrado en el desarrollo integral del infante, acorde con los objetivos de la educación inicial y con los principios del *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Minedu, 2020; Unesco, 2021).

1.3. Beneficios de la disciplina positiva en la etapa preescolar

Existe evidencia de la eficacia de los programas de formación parental para la promoción de prácticas parentales positivas en países de ingresos bajos y medios. Los efectos observados de los programas en la reducción del castigo físico y los problemas de conducta infantiles lo convierten en una estrategia prometedora para fines de prevención. La aplicación de la disciplina positiva en la etapa preescolar aporta múltiples beneficios tanto para el desarrollo socioemocional de los niños como para el clima del aula. Este enfoque no solo promueve un aprendizaje más significativo, sino que también fortalece la relación entre docentes y estudiantes, al crear ambientes seguros, respetuosos y colaborativos (Rincón et al., 2018).

La disciplina positiva es un método que merece la pena aplicar en las instituciones educativas cuando se trabaja con estudiantes de todas las edades. Reconociendo la importancia de las relaciones interpersonales en el proceso educativo, deberíamos organizar el espacio en la escuela de tal manera que se convierta en un lugar donde todos satisfagan la necesidad de

pertenecer y sentirse sentidos, y donde todos tengan derecho a cometer errores (Gandzel, 2022). Estas formas de intervención, como la comunicación entre padres e hijos, aumentan el adecuado desarrollo de las habilidades de resolución de problemas, además de mejorar la relación entre padres e hijos (Brown et al., 2020). Otro beneficio clave es el fortalecimiento de la autoestima y el sentido de pertenencia. Cuando los niños se sienten valorados y escuchados por sus docentes, desarrollan una mayor seguridad emocional y confianza en sus capacidades, lo que potencia su participación activa en el proceso educativo (Nelsen, 2006).

Diversas experiencias internacionales respaldan empíricamente estos beneficios. En Turquía, un ensayo clínico aleatorizado con padres de niños preescolares evidenció que la participación en el *Positive Discipline Program* mejoró significativamente la cooperación infantil, redujo actitudes autoritarias y fortaleció la resolución de problemas (Candan y Doğan, 2023).

Los estudios identifican tres enfoques positivos destacados para la gestión conductual en el aula: prácticas restaurativas (RP), intervención y apoyo conductual positivo (PBIS), y soluciones colaborativas y proactivas (CPS). En estos tres modelos se encuentra un enfoque más teórico para la gestión del comportamiento en las escuelas. Los modelos comparten varias similitudes, como un enfoque colaborativo de resolución de problemas y la reducción o eliminación de los castigos tradicionales. Aunque existen diferencias entre los modelos, los tres tienen evidencia sobre su eficacia y adoptan una orientación hacia la gestión del comportamiento que es considerablemente más justa socialmente que el enfoque tradicional orientado al castigo (Oxley y Holden, 2021).

Aguilar (2024) coincide en que la disciplina positiva potencia la convivencia escolar, fomenta la autorregulación y facilita la adquisición de normas de convivencia, siempre que sea aplicada en un ambiente afectivo y estructurado. Estos estudios nacionales coinciden en destacar que la disciplina positiva no solo mejora el comportamiento infantil, sino que también contribuye al desarrollo integral del niño, en coherencia con los principios del *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Minedu, 2021), y refuerza la formación socioemocional desde una perspectiva inclusiva y respetuosa.

En síntesis, la implementación de la disciplina positiva en educación inicial conlleva beneficios múltiples y sostenidos: desarrollo de la autorregulación emocional, reducción de

conductas desafiantes, fortalecimiento de la autoestima, consolidación de vínculos afectivos y un mayor sentido de pertenencia (Nelsen, 2006).

1.4. Rol del docente en la aplicación de la disciplina positiva

Existe evidencia creciente sobre el papel de las relaciones en la enseñanza, el aprendizaje y la disciplina. Las investigaciones tienen como objetivo comparar las experiencias de los docentes respecto a su empoderamiento a través de la contribución a relaciones positivas y su poder mediante el uso de la disciplina positiva en el entorno escolar, donde se muestra que los docentes expresan sus expectativas de mejora de las relaciones y acciones para implementar relaciones que empoderen el entorno escolar. Se destaca la relación entre la disciplina positiva con el aprendizaje a partir de la experiencia, lo que significa aprender conocimientos y habilidades mediante la práctica directa (Žydžiūnaitė y Martinsone, 2024).

Esto implica que docentes y estudiantes reflexionen sobre la experiencia que han tenido para identificar nuevas habilidades y conocimientos que puedan utilizar dentro de un contexto, caso o situación específicos. Los docentes destacan su responsabilidad individual para estructurar el entorno de aprendizaje y gestionar el aula, lo cual está relacionado con la experiencia profesional y la metodología de enseñanza del docente (Žydžiūnaitė y Martinsone, 2024).

El rol del docente en la aplicación de la disciplina positiva en la educación preescolar es esencial, ya que actúa como mediador entre las necesidades emocionales de los niños y los objetivos formativos del entorno escolar. En este enfoque, el educador no sólo transmite contenidos, sino que acompaña activamente el desarrollo socioemocional de los estudiantes, guiando su comportamiento desde la empatía, la contención y el respeto. El Minedu (2021) plantea que, para una implementación efectiva de la disciplina positiva, el docente debe mantener una actitud alentadora, reflexiva y comprensiva. Además, se recomienda que valore cada situación desafiante como una oportunidad de aprendizaje, priorice la escucha activa frente a la exposición magistral y construya vínculos afectivos significativos que promuevan la cooperación en el aula.

El uso del castigo por parte de los padres o docentes en el aula no implica necesariamente el castigo físico, pero sí puede incluir en ocasiones gritos, llamadas de atención constantes, minimización, etc. Esto sigue siendo una preocupación importante, teniendo en cuenta su

prevalencia y sus impactos negativos en el bienestar infantil. La disciplina positiva en la crianza cotidiana (PDEP) es un programa grupal destinado a ayudar a los docentes a dejar de usar prácticas pedagógicas punitivas con el objetivo de llegar a una disciplina positiva (Romano y Yilmaz, 2025).

Sumado a ello, la formación especializada resulta crucial para el éxito de este enfoque. Candan y Dogan (2023) señalan que los programas de disciplina positiva aplicados en contextos educativos tempranos muestran impactos positivos cuando los docentes han recibido capacitación específica. Esto demuestra que la preparación profesional del educador no solo mejora el clima del aula, sino que potencia el desarrollo emocional y social de los estudiantes (Ateah et al., 2023).

Hasta ahora, las prácticas de gestión del aula se han caracterizado por la dominación del profesor, la definición unilateral de normas y la aplicación de la disciplina basada en sistemas de castigo y recompensa-castigo. Se evidencia que el enfoque de control sigue siendo muy fuerte, especialmente en cursos superiores, lo que afecta a la baja participación de los estudiantes, la iniciativa y la autoconfianza. Sin embargo, en los cursos inferiores se ha empezado a implementar la disciplina positiva, los profesores involucran a los alumnos en la elaboración de normas, enfatizan el diálogo, la reflexión y el refuerzo del buen comportamiento. La implicación de estos hallazgos es la necesidad de que los profesores y las escuelas adopten enfoques de disciplina colaborativa y positiva para crear un entorno de aprendizaje más humanista, democrático y orientado al carácter (Isnawati et al., 2025).

Sin embargo, junto con el desarrollo del pensamiento educativo y las demandas de la escolarización moderna, hay una creciente conciencia de la importancia de crear un entorno de aprendizaje más colaborativo y humanista; por tanto, los resultados muestran que los estudiantes que trabajan en un entorno colaborativo están más motivados y comprometidos. Además, se destaca la importancia de los proyectos reales y el contacto con los estudiantes durante el estudio (Esteves et al., 2018; Nurramadhani et al., 2024). Por otro lado, las escuelas también deben animar a los padres a participar activamente en la educación de sus hijos como medio de apoyo a los profesores (Zondo y Mncube, 2024).

Fomentar un entorno de aula de apoyo y productividad para los estudiantes es un objetivo esencial para la mayoría de los profesores y de las escuelas en general. Además, las prácticas de gestión del comportamiento de los profesores han sido un tema importante de investigación,

debido a la relación entre las estrategias de gestión del comportamiento y el éxito y bienestar del alumnado. Investigaciones previas como las mencionadas han demostrado que las técnicas de disciplina punitiva; por ejemplo, derivaciones a la oficina, suspensiones, expulsiones, tienden a aumentar involuntariamente el mal comportamiento, en lugar de corregirlo (Brannon y Clark, 2024).

En resumen, el rol del docente en la disciplina positiva trasciende la transmisión de conocimientos. Se configura como un acompañante empático y consciente que construye entornos seguros y afectivos para el aprendizaje, al mismo tiempo que promueve habilidades sociales, emocionales y éticas fundamentales para la vida en comunidad. Esta visión está alineada con los principios del *Currículo Nacional de la Educación Básica*, que reconoce la participación activa del niño, la construcción de la autonomía y la convivencia democrática como ejes esenciales del nivel inicial (Minedu, 2020).

1.5. Herramientas prácticas derivadas de la disciplina positiva

La aplicación de la disciplina positiva en el aula de educación inicial requiere el uso de herramientas concretas que permitan al docente guiar el comportamiento infantil desde el respeto, la empatía y la firmeza. Estas estrategias no solo contribuyen a la regulación de la conducta, sino que también fortalecen el desarrollo socioemocional de los niños, al permitirles adquirir habilidades fundamentales para la vida como la autorregulación, la toma de decisiones y la convivencia armónica.

Crear un aula de alumnos atentos requiere más que disciplina rápida. El papel de este constructo, incluye disciplina en las aulas, las familias y la sociedad; comprender la percepción del tiempo de los niños; tres usos comunes de *timeout* y por qué no funcionan; la teoría comunitaria del tiempo fuera que funciona; el uso efectivo y juicioso de la alabanza; sistemas de recompensa motivadores; reconocer; responder a comportamientos y emociones específicas; además de ayudar a los niños con problemas más profundos (Mah, 2006).

Una de las herramientas más utilizadas es el lenguaje afectivo, que consiste en comunicarse con los niños de forma respetuosa, clara y amable. Nelsen (2006) enfatiza que el tono de voz, las

palabras utilizadas y la forma en que el adulto se dirige al niño influyen directamente en su disposición para cooperar.

Intervenciones breves y potencialmente universales de crianza administradas en entornos clínicos pueden ser una vía importante para mejorar las relaciones padre-hijo y el bienestar infantil; sin embargo, se necesita más investigación para entender cómo y por qué estas intervenciones pueden influir en el comportamiento parental. Lo que supone un paso importante hacia el objetivo de crear un mundo donde los niños puedan crecer en un entorno libre de daños (Fleckman et al., 2026).

Asimismo, las reuniones de aula se presentan como una herramienta efectiva para fomentar la participación, el diálogo y la resolución colaborativa de conflictos. Durante estos encuentros, los niños tienen la oportunidad de expresar cómo se sienten, proponer soluciones a problemas comunes y establecer acuerdos de convivencia. Según Palomero y López (2023), este tipo de prácticas fortalecen las habilidades comunicativas y promueven el sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva en el grupo.

La mediación emocional docente también cumple un rol central en la disciplina positiva. Pascual-Ochando (2024) sostiene que los docentes actúan como modelos de conducta emocional y social, al acompañar al niño en el reconocimiento, validación y gestión de sus emociones. Al guiarlo en la identificación de lo que siente y orientarlo hacia respuestas adecuadas, se fortalece su desarrollo socioemocional y su capacidad para afrontar los desafíos cotidianos.

Cabe señalar que el uso de estas herramientas debe estar guiado por una comprensión profunda de los principios que sustentan la disciplina positiva. Como advierten Palomero y López (2023), su aplicación mecánica o descontextualizada puede hacer que pierdan su valor pedagógico. Por ello, la formación continua del docente y la reflexión sobre su práctica resultan esenciales para asegurar una implementación efectiva y coherente con las necesidades del niño.

Los resultados de los estudios son prometedores, ya que indican que incorporar intervenciones breves en las visitas rutinarias con los padres tiene el potencial de mejorar las prácticas parentales al aumentar la crianza positiva y reducir los casos de crianza dura (Fleckman et al., 2026).

En síntesis, las herramientas prácticas de la disciplina positiva permiten construir un entorno de aprendizaje seguro, afectivo y estructurado, en el que los niños inician el desarrollo de habilidades clave para la convivencia, la autorregulación y la resolución de conflictos. Su aplicación consciente y contextualizada contribuye a sentar las bases de una formación integral que acompañe el crecimiento emocional y social desde los primeros años, en coherencia con los propósitos de la educación inicial (Minedu, 2016).

Tabla 1.
Herramientas derivadas de la disciplina positiva

Herramienta/estrategia	Descripción conceptual	Autores
Amabilidad y firmeza a la vez	Equilibrio entre ser respetuoso con las necesidades del niño (amabilidad) y con las del adulto y la situación (firmeza). Fundamental para evitar el autoritarismo o la permisividad.	(Nelsen, 1981; 2006; Nelsen et al., 1997; American Psychological Association, 2017)
Creer en la intención detrás de la conducta	Identificar la creencia o necesidad oculta que motiva la conducta inapropiada, para abordar la causa raíz y no solo el síntoma.	(Nelsen, 1981; 2006; Nelsen et al., 1997)
Conexión antes que corrección	Establecer un vínculo de respeto y seguridad con el niño antes de intentar corregir su comportamiento. La conexión afectiva es la base para la influencia positiva.	(Nelsen, 2006)
Enfoque en soluciones	Colaborar con el niño para encontrar soluciones a los problemas, en lugar de imponer castigos. Las soluciones deben ser lógicas, respetuosas y relacionadas con el problema.	(Nelsen et al., 1997)
Consecuencias lógicas	Consecuencias que se relacionan directamente con la acción del niño (ej. "si no recoges los juguetes, no podrás usarlos por un rato") y que se aplican de manera respetuosa para enseñar responsabilidad.	(American Psychological Association, 2017; Nelsen y Erwin, 2002)
Tiempo fuera positivo	Un período para que el niño se calme y regule sus emociones en un lugar seguro y acogedor, no un	(American Psychological Association, 2017; Nelsen, 2006)

castigo aislante. El objetivo es la autorregulación, no el sufrimiento.

Reuniones de clase (o familiares)	Espacios regulares y estructurados donde todos los miembros (estudiantes o familiares) se reúnen para resolver problemas, planificar y elogiar logros, fomentando la pertenencia y la responsabilidad colectiva.	(Nelsen et al., 1997)
Aliento (vs. elogio)	Reconocer el esfuerzo y la mejora, no solo el éxito ("Te esforzaste mucho"), para construir una autoestima basada en la autoevaluación. El elogio ("Eres el mejor") puede crear dependencia de la validación externa.	(Nelsen, 1981; 2006; Nelsen et al., 1997)
Curiosidad preguntas	Utilizar preguntas abiertas ("¿Qué crees que podemos hacer para resolver esto?") en lugar de dar órdenes, con lo que se invita al niño a pensar y reflexionar sobre sus actos.	(Nelsen, 2006)
Ignorar conductas (no peligrosas)	No prestar atención a comportamientos menores que buscan llamar la atención, para no reforzarlos. Es una estrategia activa para retirar el refuerzo de la conducta negativa.	(American Psychological Association, 2017)

Nota: elaboración propia

CAPÍTULO II: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN ETAPA PREESCOLAR

2.1. Concepto de desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional durante los primeros cinco años de vida abarca la creciente capacidad de los niños para experimentar, regular y expresar emociones, formar relaciones seguras y orientarse en entornos sociales. Este periodo representa una ventana sensible en la que los circuitos neuronales subyacentes al procesamiento emocional y la autorregulación maduran rápidamente. Los niños pequeños aprenden a reconocer sus propios sentimientos y los de los demás, a gestionar la excitación emocional y a emplear estrategias como buscar consuelo o replantear una situación angustiante (Kalland y Linnavalli, 2023)

El desarrollo socioemocional se refiere a la creciente capacidad de los niños para comprender y nombrar sus propias emociones, deseos e intenciones, así como reconocerlos en los demás. El desarrollo socioemocional está relacionado con la capacidad de sentir empatía y mostrar comportamientos prosociales; es decir, cooperar con los iguales y ayudar y consolar a los demás (Kalland y Linnavalli, 2023).

El desarrollo socioemocional comienza con el vínculo parental con el niño. Este vínculo permite a la madre responder rápidamente a las necesidades del niño y calmar a su recién nacido. La disponibilidad constante del cuidador da lugar al desarrollo de una confianza básica y de la confianza en el bebé durante el primer año de vida. La confianza esencial es la primera etapa psicosocial descrita por Erickson. Esto permite al bebé buscar a sus padres o al cuidador durante los momentos de estrés, lo que es conocido como apego (Malik y Marwaha, 2026).

Las primeras habilidades socioemocionales son la base inicial para una preparación académica posterior, la salud mental y la competencia social, al influir en las trayectorias de aprendizaje, comportamiento y bienestar a lo largo de la vida. La investigación global destaca tanto los patrones universales de desarrollo como las variaciones moldeadas por valores culturales, prácticas de cuidado y el contexto socioeconómico. Las intervenciones que refuerzan la sensibilidad de los cuidadores; es decir, que fomentan la enseñanza centrada en las emociones y

fomentan el coaching emocional, han demostrado beneficios prácticos para la autorregulación, la empatía y el compromiso prosocial de los niños (Goetz et al., 2021).

2.2. Cultura en el Desarrollo Socioemocional

El desarrollo social y emocional en la primera infancia desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños y se convierte en un requisito previo para su aprendizaje académico. Aunque los educadores destacaron las técnicas de autorregulación, las relaciones sociales recibieron importancia por parte de los educadores turcos. Los hallazgos ofrecen formas de apoyar el desarrollo social y emocional de los niños ilustrando con las propias experiencias de los educadores en dos entornos culturales diferentes (Alaçam, 2026).

Además, están surgiendo nuevos enfoques para el diseño y la prestación de intervenciones que abordan los desafíos persistentes de llegar e implicar a las familias, especialmente, aquellas que representan diversos orígenes raciales, étnicos, culturales y socioeconómicos (Bierman et al., 2023). Comprender cómo las interacciones educativas moldean el desarrollo socioemocional en contextos culturalmente diversos sigue siendo una brecha crítica en la investigación en la primera infancia, especialmente donde los modelos derivados de occidente pueden no captar procesos mediados culturalmente (Quenaya, 2026).

Las creencias sobre las emociones pueden guiar los comportamientos de socialización de los padres y moldear el entorno familiar en general. La investigación que aborda específicamente las creencias parentales sobre las emociones de los niños se ha ampliado en las últimas tres décadas. Es importante tomar en cuenta futuras direcciones para la teoría y la investigación sobre el papel de las creencias parentales en los procesos familiares y en el desarrollo positivo de la juventud (Brown y Dunsmore, 2025).

La investigación sobre el desarrollo emocional se ha centrado principalmente en niños de entornos occidentales, educados, industrializados, ricos y democráticos. Sin embargo, las creencias y normas culturales juegan un papel importante en la aceptación de las expresiones emocionales y los comportamientos relacionados con las emociones de los niños (Yang y Wang, 2019).

En la infancia, los cuidadores son responsables de sensibilizar externamente las emociones y la fisiología de sus hijos a través de sus respuestas a la excitación emocional. Estos comportamientos de cuidado influyen en la regulación emocional de los niños pequeños, lo que afecta al desarrollo físico, académico, cognitivo y socioemocional a largo plazo. Aunque las respuestas de cuidado están arraigadas culturalmente, la investigación limitada ha explorado cómo las normas culturales influyen en los comportamientos de socialización emocional de los cuidadores (Buhler-Wassmann y Hibel, 2025).

Los niños aprenden formas culturalmente apropiadas de interactuar con su mundo social de la mano de sus cuidadores, lo que incluye formas de mostrar y hablar sobre las emociones. Uno de los contextos habituales en los que los adultos modelan comportamientos emocionales y transfieren conocimientos emocionales es la conversación entre adulto e hijo. Las formas en que los cuidadores socializan a los niños varían según la cultura y normas específicas de género para mostrar emociones (Leyva et al., 2020).

La capacidad de regular las emociones es un logro clave en el desarrollo adquirido durante las interacciones sociales y está asociada a mejores resultados conductuales y sociales. Examinamos la influencia de la cultura en la regulación emocional (RE) y la agresión infantil, así como en las prácticas tempranas de crianza y el papel de la misma en la RE infantil (Bozicevic et al., 2016).

Los niños que viven en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas enfrentan factores de estrés distintos en comparación con aquellos de entornos más favorecidos. Las investigaciones indican que niveles más altos de bienestar infantil pueden amortiguar los efectos negativos del estrés y las adversidades, con comportamientos de apoyo docente que desempeñan un papel clave en la promoción del bienestar. Sin embargo, los mecanismos subyacentes a estas conexiones siguen sin estar claros (Somerville et al., 2024).

2.3. Desarrollo Socioemocional en niños y niñas

Las culturas varían en sus creencias sobre la exhibición adecuada de las emociones. Los niños dependen de los adultos para que les ayuden a comprender las experiencias emocionales y a mostrar las emociones de manera culturalmente apropiada. El presente estudio comparó cómo

difiere la muestra de emociones entre las interacciones madre-hijo tailandesas y estadounidenses durante la preescolar (Rochanavibhata y Marian, 2023).

Muchos estudios también han demostrado que el desarrollo socioemocional está asociado al éxito de los niños en la escuela, en los cursos académicos y la edad adulta. Estudios recientes han informado que la competencia socioemocional es un fuerte predictor de la preparación escolar, los logros académicos y el bienestar psicológico de un niño. Se indica que los niños con alta competencia socioemocional tienen la capacidad de formar relaciones positivas con los demás y de regular y expresar emociones de manera culturalmente apropiada y muestran un comportamiento autorregulador asertivo que conduce al éxito en la escuela, el trabajo y la vida diaria (Yong et al., 2023). El desarrollo socioemocional es un proceso en el que una persona adquiere y aplica los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar emociones, alcanzar objetivos personales, mostrar y sentir empatía, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Yong et al., 2023).

Los niños que muestran mejores habilidades sociales y académicas antes de entrar en la escuela tienden a mostrar un mejor rendimiento académico y más habilidades sociales adaptativas en la escuela. Las habilidades verbales, los enfoques de aprendizaje y las habilidades sociales durante estos primeros años se consideran indicadores principales del éxito escolar y generalmente se unifican bajo el término general de preparación escolar (Sofri et al., 2023).

El seguimiento de las habilidades emocionales de los niños en entornos de educación temprana, junto con las evaluaciones académicas ya existentes, contribuye a la comprensión de la adaptación escolar de los niños. Por ejemplo, la identificación y el reconocimiento emocional están relacionados con las habilidades de alfabetización necesarias para el éxito en entornos educativos tempranos, pero no se han explorado como antecedentes únicos de la preparación escolar (Sofri et al., 2023).

La forma en que los niños pequeños aprenden sobre las emociones en la primera infancia sienta las bases para el bienestar social y emocional futuro. Dado que los niños pequeños aún están desarrollando habilidades de autorregulación, las madres desempeñan un papel esencial en la coregulación de las emociones y la fisiología de sus hijos a través de sus respuestas conductuales a las emociones de sus hijos. La mayoría del trabajo existente se centra en niños en edad preescolar

y sus padres. Sin embargo, el presente estudio arroja luz sobre la socialización emocional en etapas tempranas del desarrollo (Alaçam, 2026).

2.4. Rol de la familia y de los docentes en el desarrollo socioemocional de las familias.

La educación de los padres juega un papel importante en el desarrollo socioemocional (Leyva et al., 2020). Se ha demostrado que la actitud materna hacia la expresividad emocional positiva de los niños moderó la relación entre la capacidad de comprensión emocional y los problemas de conducta y la competencia social. Estos hallazgos sugieren que la actitud materna, especialmente la actitud respecto a un tipo específico de expresividad emocional, es uno de los factores clave que pueden predecir los resultados psicosociales de los niños en edad preescolar (Lee et al., 2017).

Los padres desempeñan un papel central en el apoyo al aprendizaje temprano que prepara a los niños pequeños para el éxito cuando acceden a la educación formal. Por esta razón, los esfuerzos para involucrar a las familias en una colaboración significativa son un objetivo de larga data de la educación infantil de alta calidad. La implicación familia-escuela puede adoptar múltiples formas. Investigaciones recientes han ampliado la comprensión de los procesos neurodesarrolladores que subyacen a la preparación escolar del niño y el impacto de la crianza y la ecología social que afectan a la crianza en esos procesos (Bierman et al., 2023).

Cuanto más joven y vulnerable es el niño, más importante es la relación entre el profesor y el niño. Un marco para estudiar las relaciones profesor-hijo ha sido la teoría del apego; se ha demostrado cómo los profesores de jardín de infancia pueden servir como refugio seguro y base segura para el acceso escolar. Aunque la relación entre el niño y el profesor no es comparable con la relación entre un niño y sus padres, se ha sugerido que una relación cálida con al menos un adulto puede ser el factor protector más importante para los niños que crecen enfrentando múltiples adversidades en su entorno familiar (Kalland y Linnavalli, 2023).

La investigación empírica que examina estos diferentes enfoques para apoyar a un niño en el aula revela un gran cuerpo de evidencia que indica que los estudiantes motivados de forma autónoma destacan en entornos educativos y que los estudiantes se benefician de comportamientos docentes que apoyan su autonomía. De manera similar, varias líneas de evidencia sugieren que las expectativas claras y la coherencia en el aula conducen a resultados escolares positivos; además,

el apoyo constante del profesorado era un predictor significativo de la satisfacción con la vida (Guay, 2022).

Los profesores desempeñan un papel importante en las habilidades sociales y emocionales emergentes de los estudiantes. A través de sus interacciones con los alumnos, los profesores promueven habilidades importantes como la capacidad de expresar y regular emociones de acuerdo con las normas sociales y expectativas del contexto local, de interactuar positivamente con sus compañeros y de participar de manera significativa en las tareas de aprendizaje (Zinsser et al., 2023). El papel de los profesores es muy importante para modelar los comportamientos de los niños, como expresión de la forma particular en que lo hacen. Uno de los aspectos más difíciles identificados por los profesores es la gestión de los problemas de conducta que deben manejar en el aula (Badau y Trifan, 2022).

2.5. Etapas del desarrollo socioemocional en niños

El desarrollo socioemocional abarca dos conceptos importantes, que incluyen el desarrollo del yo o temperamento y la relación con los demás o el apego. Los clínicos pueden identificar e intervenir para resolver problemas socioemocionales en la primera infancia si tienen una mejor comprensión de estos conceptos. El temperamento es un atributo innato que define el enfoque del niño hacia el mundo y en su interacción con el entorno se puede distinguir el nivel de actividad, distracción, intensidad de las emociones, regularidad, umbral sensorial y la tendencia a acercarse o retirarse, la adaptabilidad, la persistencia y la calidad del estado de ánimo (Malik y Marwaha, 2026).

Las competencias socioemocionales, como el comportamiento prosocial y la regulación emocional, son importantes para el éxito de las interacciones sociales y se desarrollan desde temprano en la vida. Un alto autoconcepto moral; es decir, la visión que los niños tienen de sí mismos como actores morales, puede apoyar el desarrollo y la aplicación de las competencias socioemocionales. La transición de infantil a escuela representa un periodo crítico que requiere un desarrollo socioemocional y un autoconcepto moral bien ajustados, aunque la investigación sobre esta fase sigue siendo limitada (Schiele et al., 2026).

Incluso antes de adquirir el lenguaje, los bebés aprenden a comunicarse a través de las emociones. Se podría argumentar que conocer la regulación emocional y el control de impulsos

puede determinar el éxito posterior en la vida más que el coeficiente intelectual. Durante los primeros 18 meses de vida, hay un rápido crecimiento en las áreas sociales y dinámicas del cerebro. Las partes no verbales del hemisferio derecho, incluyendo la amígdala y el sistema límbico, reciben, procesan e interpretan estímulos del entorno que producen una respuesta emocional y fortalecen los sistemas dinámicos y reguladores del estrés del cuerpo (Malik y Marwaha, 2026).

El modelo de Bronfenbrenner propone cinco niveles, conocidos como sistemas, relacionados además con el entorno familiar positivo o negativo, que influyen en el desarrollo del niño. (Yong et al., 2023).

Tabla 2.
Etapas del Desarrollo Socioemocional por Rango Etario

Etapas	Edad	Competencia social	Apego	Competencia emocional	Autopercepción
Infancia temprana	0 a 18-24 meses	Interés en personas; inicia contacto con pares	Formación del vínculo de apego	Expresión de emociones básicas; regulación asistida por adultos	Responde a su nombre; reconoce su imagen
<i>Toddler</i>	18-24 meses a 3 años	Juego paralelo; participa en juego grupal	"Asociación orientada a metas" (autonomía incipiente)	Expresión de emociones sociales (culpa, vergüenza, empatía)	Habla positivamente de sí mismo; desea autonomía
Preescolar	3-5-6 años	Interacción con pares gestionando <i>arousal</i> emocional; amistades incipientes	Disfruta de adultos familiares; se separa fácilmente de padres	Expresión de emociones "mezcladas"; regulación más independiente	Conciencia de habilidades diferenciadas
Escolar	6-12 años	Amistades diádicas; disminución de agresión física	Equilibrio entre conexión con padres y pares	Uso de reglas de exhibición; comprensión de emociones complejas	Diferenciación de autopercepciones
Adolescencia temprana	12-14 años	Relaciones maduras con ambos sexos	Mayor influencia de pares	Estrategias regulatorias más amplias	Autoconciencia elevada
Adolescencia media	15-17 años	Independencia emocional de padres	Relaciones íntimas con amigos	Mayor sofisticación emocional	Aceptación de rol social y físico

Adolescencia tardía	18+ años	Preparación para matrimonio y carrera	Transición a relaciones adultas	Integración de sistema de valores	Desarrollo de ideología personal
------------------------	----------	--	------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

Nota: elaboración propia

2.6. Dimensiones de desarrollo socioemocional

Se analizan algunas dimensiones en estudios; por ejemplo, *easy-going*, afabilidad-adaptabilidad. Esta refleja la facilidad del niño para adaptarse a nuevas situaciones y entornos. Se asocia con un temperamento tranquilo y flexible. También, la autorregulación, la cual describe la capacidad del niño para manejar sus impulsos, comportamientos y respuestas emocionales de manera controlada. *Exuberance*, exuberancia o extraversión, se puede definir como entusiasmo y aproximación social activa del niño hacia su entorno y sus pares. Este índice es útil para investigadores y clínicos que buscan identificar tempranamente a niños en riesgo de un desarrollo socioemocional deficiente (Ahmad et al., 2019).

Se señalan además las dimensiones específicas que componen la realidad del desarrollo infantil; como la competencia social, que es la habilidad para establecer relaciones positivas con pares, tener confianza en uno mismo y colaborar; la autorregulación, como la capacidad de gestionar la conducta, la atención, las emociones y control de impulsos; la conducta prosocial, que son acciones voluntarias para ayudar o entretener a otros, empatía y cooperación; finalmente, el comportamiento emocional social incluye dinámicas como la imitación, rivalidad, simpatía, y apoyo social (Vilà y León, 2025).

El modelado, la respuesta e instrucción se han investigado como formas en que los adultos fomentan la competencia emocional de los niños, pero en gran medida se han investigado por separado. Para facilitar el desarrollo de modelos eficaces de desarrollo profesional que promuevan la implicación de los profesores en la enseñanza centrada en las emociones, es importante entender si estas prácticas son —y cómo— manifestaciones diferentes de un constructo subyacente común y hasta qué punto se construyen unas sobre otras (Zinsser et al., 2023).

Tabla 3.
Dimensiones del desarrollo socioemocional por propósito de uso

Propósito	Dimensiones prioritarias	Modelo recomendado
Detección temprana (0-4 años)	Afabilidad, regulación, exuberancia; temperamento (fácil/fogoso/cauteloso)	<i>Growing Up in New Zealand; StatPearls</i>
Evaluación clínica/diagnóstica	Problemas externalizantes, internalizantes; apego; regulación emocional	CBCL; ASQ; ERC
Intervención escolar (3-12 años)	Competencia social, conducta prosocial, comprensión emocional (3 niveles)	SLR Scopus; Modelo Pons
Investigación longitudinal	Trayectorias de competencia socioemocional (4 patrones)	<i>UK Millennium Cohort Study</i>
Contextos culturalmente diversos	Competencia social, autorregulación, conducta prosocial (con adaptación cultural)	SLR Asia (2024)

Nota: elaboración propia

CAPÍTULO III: DISCIPLINA POSITIVA PARA EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

3.1. Evidencia de la eficacia de la disciplina positiva para el desarrollo socioemocional

En Turquía se realizó una investigación donde Canda y Dogan (2023) sostienen que los padres, luego de la intervención, demostraron un aumento en la cooperación con sus hijos tras la formación y durante el periodo de seguimiento. Las actitudes opresivas y autoritarias de los padres disminuyen tras la formación y durante el periodo de seguimiento; las actitudes democráticas de los cónyuges aumentan tras la formación y sus actitudes sobreprotectoras disminuyen en el periodo de seguimiento. La comunicación entre padres e hijos y la escucha sin obstáculos aumentaron en los grupos de intervención y control activo. Las habilidades de resolución de problemas del grupo de intervención aumentaron tras la formación y durante el periodo de seguimiento y la sensibilidad aumentó en el periodo de seguimiento.

Las intervenciones que promueven la sensibilidad parental, la capacidad de respuesta y la disciplina no estricta mejoran las habilidades mentales tempranas y el lenguaje. Se necesitan estudios que examinen la función ejecutiva y los preacadémicos para examinar a los moderadores de la eficacia de la intervención (Prime et al., 2023).

Los efectos de la intervención a corto plazo se encontraron en diversos ámbitos, lo que incluye conflicto de coparentalidad, autocompasión de los padres, crianza disfuncional, autoeficacia parental, ajuste parental, problemas de comportamiento infantil y conductas prosociales infantiles. Los efectos de la intervención sobre el conflicto de coparentalidad, las conductas parentales y las conductas prosociales de los niños se mantienen a los 6 meses de seguimiento. Los estudios demuestran la eficacia de los programas en promover relaciones de coparentalidad entre padres y abuelos, lo que mejora la práctica parental y los resultados de los hijos en familias (Hoang et al., 2022).

Se apoya la idea de que las intervenciones deben disminuir los comportamientos violentos de los padres y, al mismo tiempo, promover formas positivas de disciplina. Asimismo, acceso

educativo, para ayudar a los cuidadores a utilizar estrategias disciplinarias en casa sin utilizar conductas violentas (Ward et al., 2022).

Se evidencia en una investigación, en la que una clase de control conductual moderado, donde los cuidadores emplearon altos niveles de agresión psicológica y disciplina no agresiva, y una clase de control conductual inferior, donde los cuidadores usaron principalmente razonamiento verbal. La clase de control conductual inferior tenía niños de 3 a 4 años con los resultados socioemocionales más ventajosos y también cuidadores muy formados que no apoyaban el uso de castigos físicos. Los hallazgos sugieren que la disciplina agresiva y no agresiva no es ortogonal; en otras palabras, los padres que usan agresión física y psicológica tienden a emplear también estrategias disciplinarias no agresivas (Ward et al., 2022).

Los resultados destacan la importancia de la sensibilidad materna para la autorregulación conductual de los niños y el papel de la disciplina severa paterna en la calidad de las relaciones posteriores con los iguales. Se sugiere que es importante tener en cuenta las prácticas parentales maternas y paternas, ya que pueden tener efectos diferentes en los niños (Ringoot et al., 2022)

Por otro lado, los profesores desempeñan un papel crucial en el apoyo a la competencia social y conductual de los niños pequeños en sus aulas. Las intervenciones basadas en el apego pueden ser también valiosas para los docentes que enfrentan dificultades para interactuar con niños con problemas de conducta (Starreveld et al., 2024).

Además, se exploran los posibles efectos de la intervención en las medidas de resultados secundarias: problemas de conducta de externalización infantil, calidad de la relación profesor-niño, felicidad escolar, autoeficacia docente e interacciones de apoyo entre profesor y aula. Se evidencia un efecto significativo de la intervención en la cercanía reportada por profesores en la relación y en las interacciones de apoyo entre profesor y aula (Starreveld et al., 2024).

Se aumenta la atención al uso de disciplinas excluyentes por parte de los profesores entre los alumnos más pequeños en primaria; sin embargo, se sabe poco sobre el uso que hacen los profesores de primera infancia de prácticas disciplinares particulares y de apoyos socioemocionales. Los estudios informan de los resultados de profesores que trabajan en escuelas primarias, desde aulas de preescolar hasta segundo curso, sobre su uso de prácticas disciplinarias

y apoyos socioemocionales. Se evidencia que los profesores de todos los cursos utilizaban varios apoyos positivos en la enseñanza socioemocional y, en general, reportaban un bajo uso de prácticas disciplinarias duras como la suspensión y la expulsión (Steed et al., 2026).

Además, se evidencia que la disciplina positiva se relaciona de forma significativa con la autorregulación, lo que sugiere que los niños que experimentan una disciplina más positiva también presentan mejores niveles de autorregulación. Los hallazgos indican que el impacto de la disciplina parental negativa en la autorregulación en los niños está influido por la edad. A medida que los niños crecen, el impacto de la disciplina parental negativa en la autorregulación disminuye (Čepukienė y Janulevičė, 2024).

La disciplina positiva adopta diferentes formas según la relación actualmente activada entre padre e hijo. Tradicionalmente conceptualizadas dentro de un marco de apego, las conductas parentales positivas pueden caracterizarse por sensibilidad, calidez, aceptación y cuidado, así como por la consideración de las intenciones, pensamientos y emociones de los bebés. (Prime et al., 2023).

De forma relacionada, la crianza positiva puede entenderse dentro de un marco sociocultural, en el que los padres responden de forma rápida y contingente a las acciones exploratorias y comunicativas de los bebés, lo que contribuye a ampliar su aprendizaje individual mediante un intercambio interpersonal (Prime et al., 2023).

A nivel nacional, se realizaron estudios donde las intervenciones basadas en disciplina positiva demuestran ser efectivas para fortalecer las habilidades socioemocionales, como también para fomentar relaciones familiares más saludables, desarrollar la inteligencia emocional, mejorar la adaptabilidad y el control del estrés, lo que contribuye al desarrollo integral de los niños. La forma en que se educa a un infante tiene un efecto directo en el progreso de las habilidades socioemocionales que adquiere (Hidalgo-Jara et al., 2025).

CONCLUSIONES

1. Existe una relación positiva entre la aplicación de estrategias basadas en la disciplina positiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños preescolares. Dicha relación se expresa en la mejora de la autorregulación conductual y emocional, el incremento de conductas prosociales como la cooperación y la empatía, así como en la reducción de comportamientos disruptivos dentro del aula. La disciplina positiva, al basarse en el respeto mutuo y la conexión afectiva, genera un entorno seguro que favorece la expresión y gestión emocional infantil.
2. Los fundamentos teóricos de la disciplina positiva se sustentan en la psicología individual de Adler (2015), que destaca la necesidad humana de pertenencia y contribución social, y en los aportes de Dreikurs (1991) sobre las consecuencias lógicas frente al castigo. Pedagógicamente, este enfoque se articula con los principios del *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Minedu, 2021) y con las recomendaciones de organismos internacionales como la Unesco (2021). Sus principios pedagógicos clave incluyen la amabilidad con firmeza, la conexión antes que la corrección, el enfoque en soluciones colaborativas, el uso del aliento frente al elogio y la promoción de la autonomía infantil, todos ellos pertinentes para el nivel preescolar.
3. El desarrollo socioemocional en la etapa preescolar comprendida entre 3 a 6 años se caracteriza por la creciente capacidad de los niños para experimentar, regular y expresar emociones, así como por el inicio de interacciones sociales más complejas con pares y adultos. Los componentes principales identificados son la competencia social, que incluye la formación de amistades incipientes y la colaboración; la autorregulación, referida al control de impulsos, emociones y conducta; la conducta prosocial, que abarca la empatía, ayuda y cooperación voluntaria, y comportamiento emocional social, que incluye dinámicas como la imitación, rivalidad y apoyo social. Estos componentes se desarrollan en interacción constante con la familia y la escuela.
4. Las estrategias que permiten la disciplina positiva como el lenguaje afectivo, las reuniones de aula, los rincones de la calma, la mediación emocional docente, el uso de consecuencias

lógicas y el aliento son efectivas para mejorar la cooperación infantil, disminuir actitudes autoritarias, fortalecer la autorregulación, reducir los problemas de conducta y potenciar las conductas prosociales. No obstante, se advierte que dicha efectividad depende de una formación adecuada del docente, de la coherencia en la aplicación y de un contexto institucional que favorezca el enfoque positivo.

5. Las estrategias basadas en la disciplina positiva no solo contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales en preescolares, sino que también generan un clima de aula más democrático, afectivo y colaborativo, alineado con los principios de una educación integral y respetuosa de los derechos de la infancia. Se recomienda fortalecer la formación docente inicial.

REFERENCIAS

- Adler, A. (2015). *The education of children*. Routledge.
- Aguilar, K. (2024). *Disciplina positiva para la convivencia escolar en el aula del nivel inicial* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/197016>
- Ahmad, S., Peterson, E, Waldie, K. y Morton, S. M. B. (2019). Development of an Index of Socio-Emotional Competence for Preschool Children in the Growing Up in New Zealand Study. *Frontiers in Education*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00002>
- Alaçam, N. (2026). Strategies to Support Social and Emotional Development of Preschool Children in Turkey and the United States. *International Journal of Early Childhood*, 58(1), 313-330. <https://doi.org/10.1007/s13158-025-00463-z>
- American Psychological Association. (2017). *Discipline and punishment*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/act/resources/fact-sheets/discipline>
- Ateah, C., Khondkar, L., Milon, F. y Rabbani, R. (2023). Preventing Punitive Violence: Implementing Positive Discipline in Everyday Parenting (PDEP) with Marginalized Populations in Bangladesh. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Artículo 1873. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031873>
- Badau, A. y Trifan, I. (2022). Promote Positive Behaviors in Preschoolers by Implementing an Innovative Educational Program for the Training and Development of Social and Emotional Skills (DeCo–S.E.). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), Artículo 14931. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214931>
- Bierman, K., Stormshak, E., Mannweiler, M. y Hails, K. (2023). Preschool Programs that Help Families Promote Child Social-Emotional School Readiness: Promising New Strategies. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(4), 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00444-5>
- Brannon, A. y Clark, K. (2024). Profiles of Teacher Behavior Management Style: Perceived School Climate, Stress, and Self-Efficacy. *Contemporary School Psychology*, 28(4), 621-639. <https://doi.org/10.1007/s40688-023-00479-z>
- Brown, K., Londergan, K. y Bluvshstein, M. (2020). And They Lived Happily Ever After: An Intimate Closeness of Systems and Adlerian Theories in the Case of a Transgender Couple. *The Journal of Individual Psychology*, 76(1), 128-140. <https://muse.jhu.edu/article/755880>
- Brown, D. y Dunsmore, J. (2025). Parental beliefs about children's emotions within and across sociocultural contexts. *Frontiers in Developmental Psychology*, 3, Artículo 1691152.

<https://doi.org/10.3389/fdpys.2025.1691152>

- Bozicevic, L., De Pascalis, L., Schuitmaker, N., Tomlinson, M., Cooper, P. J. y Murray, L. (2016). Longitudinal Association between Child Emotion Regulation and Aggression, and the Role of Parenting: A Comparison of Three Cultures. *Psychopathology*, 49(4), 228-235. <https://doi.org/10.1159/000447747>
- Browning, L., Davis, B. y Resta, V. (2000). What Do You Mean “Think Before I Act”? Conflict Resolution With Choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 232-238. <https://doi.org/10.1080/02568540009594766>
- Bufferd, S., Dougherty, L., Carlson, G., Rose, S. y Klein, D. (2012). Psychiatric disorders in preschoolers: Continuity from ages 3 to 6. *The American Journal of Psychiatry*, 169(11), 1157-1164. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12020268>
- Buhler-Wassmann, A. y Hibel, L. (2025). Toddlers’ emotion socialization in context: Associations with Mexican heritage cultural values. *Journal of Latinx Psychology*, 14(3), 231–247. <https://doi.org/10.1037/lat0000303>
- Candan, H. y Doğan, S. (2023). Effectiveness of the positive discipline program applied to parents of preschool children: A randomized-controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 72, Artículo e87-e97. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.06.013>
- Carroll, P. (2022). Effectiveness of Positive Discipline Parenting Program on Parenting Style, and Child Adaptive Behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 53(6), 1349-1358. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01201-x>
- Changoluisa, C., Monar, X., Vega, C., Aguilar, J. y Verdezoto, K. (2024). El Impacto de la Disciplina Positiva en el Clima Escolar: Un Enfoque Basado en el Respeto y la Empatía. *Reincisol*, 3(6), 6366-6378. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6366-6378](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6366-6378)
- Chen, J., Liang, X. y Lin, J. (2025). Weaving the Fabric of Social and Emotional Learning in the Context of Teaching: A Study in Hong Kong Kindergarten Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 53(5), 1521-1537. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01682-0>
- Čepurkienė, V. y Janulevičė, J. (2024). Parental discipline and self-regulation in children aged 2 to 5: A meta-analysis of research conducted from 2000 to 2022. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3969539/v1>
- Conceição, C., Cadima, J., Camacho, A. y Alves, D. (2026). Testing the Effectiveness of a Social and Emotional Skill Program for Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*, 54(3), 1193-1207. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01909-8>
- Demirbağ, T. y Dost, M. (2025). Behaviors Regarding the Positive Discipline: A Case Study for Parents. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 180-204.

<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025...-1423030>

- Dreikurs, R. y Stolz, V. (1991). *Children: The Challenge: The Classic Work on Improving Parent-Child Relations--Intelligent, Humane, and Eminently Practical*. Penguin Publishing Group.
- Duarte, T. y González, J. (2025). Positive Discipline and Educational Climate: A Systematic Review from an Andragogical Approach. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, 762-762. <https://doi.org/10.56294/mw2025762>
- Egger, H. y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Esteves, M., Matias, R. y Pereira, A. (2018). Collaborative Learning Environment in Higher Education: A Case Study. En A. Rodrigues, B. Fonseca, y N. Preguiça (Eds.) *Collaboration and Technology* (pp. 17-24). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99504-5_2
- Eyoh, E. y Elison, J. (2025). Delineating trajectories of social-emotional competence in infants and toddlers. *Infancy*, 30(1), Artículo e12637. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11932156/>
- Fleckman, J., Pineros-Leano, M., Brown, K., Bai, R., Scholer, S. y Taylor, C. (2026). Brief interventions to support parents' use of positive discipline and lessen use of harsh discipline strategies: Qualitative findings from a randomized controlled trial. *Children and Youth Services Review*, 186, Artículo 109026. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2026.109026>
- Gandzel, A. (2022). Being Right or Builing Relationships? – Positive discipline in the school classroom. *Horyzonty Wychowania*, 21(60), 91-100. <https://bibliotekanauki.pl/articles/40499747>
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A. y Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, Artículo 101349. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Hidalgo-Jara, Y., Sánchez-Tarrillo, S., Aguinaga-Vásquez, S., Solís-Sosa, H. y Sigueñas-

- Fernández, R. (2025). Impact of an educational program on positive discipline, parental socialization, and emotional intelligence in adolescents in Huánuco, Peru. *E-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 3, Artículo e-RMS18022025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.177>
- Hoang, N., Kirby, J., Haslam, D. y Sanders, M. (2022). Promoting Positive Relationship Between Parents and Grandparents: A Randomized Controlled Trial of Group Triple P Plus Compassion in Vietnam. *Behavior Therapy*, 53(6), 1175-1190. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.06.002>
- Isnawati, I., Hidayat, U. y Winarni, W. (2025). From Control to Collaboration: A Philosophical Reinterpretation of Classroom Management through a Positive Discipline Approach in the Context of Elementary Schools. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, 10(2), 495-504. <https://doi.org/10.24042/tadris.v10i1.28687>
- Jiménez, D. (2024). *Disciplina positiva: Cómo criar niños seguros, responsables y capaces*. GRIJALBO.
- Kalland, M. y Linnavalli, T. (2023). Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791-804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Kiros, K., Amare, T., Kidanu, K., Welu, S., Gerlase, D. y Ali, J. (2025). Emotional and behavioral problems and its associated factors among pre-school children of Mekelle, Tigray, Ethiopia: Community based cross sectional study. *Scientific Reports*, 15(1), Artículo 36077. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-19987-4>
- Lee, J., Eoh, Y., Jeong, A. y Park, S. (2017). Preschoolers' Emotional Understanding and Psychosocial Adjustment in Korea: The Moderating Effect of Maternal Attitude towards Emotional Expressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1854-1864. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0703-y>
- Leyva, D., Reese, E., Laible, D., Schaughency, E., Das, S. y Clifford, A. (2020). Measuring Parents' Elaborative Reminiscing: Differential Links of Parents' Elaboration to children's Autobiographical Memory and Socioemotional Skills. *Journal of Cognition and Development*, 21(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1668395>
- Mah, R. (2006). *Difficult Behavior in Early Childhood: Positive Discipline for PreK-3 Classrooms and Beyond*. Redleaf Press.
- Malik, F. y Marwaha, R. (18 de septiembre de 2022). *Developmental Stages of Social Emotional Development in Children*. National Library of Medicine. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>

- McLuckie, A., Landers, A., Curran, J., Cann, R., Carrese, D., Nolan, A., Corrigan, K. y Carrey, N. J. (2019). A scoping review of mental health prevention and intervention initiatives for infants and preschoolers at risk for socio-emotional difficulties. *Systematic Reviews*, 8(1), Artículo 183. <https://doi.org/10.1186/s13643-019-1043-3>
- Ministerio de Educación. (2020). *Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6982>
- Ministerio de Educación. (2021). *Guía de disciplina positiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela y el trabajo con familias*. <https://www.gob.pe/institucion/ugelsanjuandemiraflores/noticias/731878-guia-de-disciplina-positiva-para-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-la-escuela-y-el-trabajo-con-familias-minedu>
- Moreno, N. y Moreno D. (2025). Parenting styles and disruptive behaviors in basic education children from Zepita, Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1198-1213. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.978>
- Nelsen, J. (1981). *Positive discipline. Teaching Children Self-Discipline, Responsibility, Cooperation and Problem-Solving Skills*. Sunrise Press.
- Nelsen, J. (2006). *Positive Discipline: The Classic Guide to Helping Children Develop Self-Discipline, Responsibility, Cooperation, and Problem-Solving Skills*. Random House Publishing Group.
- Nelsen, J. y Erwin, C. (2002). *Positive discipline for childcare providers: A practical and effective plan for every preschool and daycare program*. Prima Pub.
- Nelsen, J., Erwin, C. y Duffy, R. A. (2007). *Positive discipline for preschoolers: For their early years--raising children who are responsible, respectful, and resourceful*. Harmony.
- Nelsen, J., Lott, L. y Glenn, H. S. (1997). *Positive discipline for teenagers*. Prima Pub.
- Nóblega, M., Monteiro, L., Santos, C., Diniz, E., Guimet, M., Ugarte, A. y Marinelli, F. (2025). Father's engagement in direct care is associated with children's social competence for preschool boys but not girls in Peru. *Psychology of Men y Masculinities*, 26(1), 49-60. <https://doi.org/10.1037/men0000466>
- Nurramadhani, A., Riandi, R., Permanasari, A. y Suwarma, I. R. (2024). Collaborative Classrooms: Promoting Science Students' Collaboration Through STEM Learning Integration in the Era of Educational Resilience. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, 9(2), 309-319. <https://doi.org/10.24042/tadris.v9i2.20846>
- Oxley, L. y Holden, G. (2021). Three Positive Approaches to School Discipline: Are They Compatible with Social Justice Principles? *Educational y Child Psychology*, 38(2), 71-81.

<https://static1.squarespace.com/static/5c795691e6666938223bf6b7/t/62191696c9d59527540b7de1/1645811351188/Oxley%26Holden.pdf>

- Palomero, P. y López, A. (2023). El rincón de la calma en educación infantil: una revisión sistemática. Congreso Internacional de Innovación y Educación en Contextos de la Infancia. En I. Cruz Carvajal y C. Mendez (Eds.) *Sostenibilidad e internacionalización como pilares de vanguardia educativa* (pp. 529-545). Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9236704>
- Pascual-Ochando, H. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1594>
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C., Bennett, T. y Atkinson, L. (2023). Positive Parenting and Early Childhood Cognition: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 362-400. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>
- Quenaya, P. (2026). Sociocultural predictors of socioemotional competence in Peruvian preschool children examining educational interaction dimensions through hierarchical regression. *Discover Education*, 5, Artículo 536. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01468-z>
- Rincón, P., Cova, F., Saldivia, S., Bustos, C., Grandón, P., Inostroza, C., Streiner, D., Bühring, V. y King, M. (2018). Effectiveness of a Positive Parental Practices Training Program for Chilean Preschoolers' Families: A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology*, 9, Artículo 1751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01751>
- Ringoot, A., Jansen, P., Kok, R., van IJendoorn, M., Verlinden, M., Verhulst, F., Bakermans-Kranenburg, M. y Tiemeier, H. (2022). Parenting, young children's behavioral self-regulation and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 31(3), 715-732. <https://doi.org/10.1111/sode.12573>
- Rochanavibhata, S. y Marian, V. (2023). Thai and American mothers socialize preschoolers' emotional development differently. *Scientific Reports*, 13(1), Artículo 12719. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-39947-0>
- Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. y Hart, C. (1995). Authoritative, Authoritarian, and Permissive Parenting Practices: Development of a New Measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3.819>
- Romano, E. y Yilmaz, E. (2025). Effects of a positive discipline program on parenting outcomes. *Child Abuse y Neglect*, 169 Parte 2, Artículo 107652. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2025.107652>
- Schiele, T., Mues, A., Valcárcel Jiménez, M. y Niklas, F. (2026). Good child, bad child: The

- development of and relations between children's socioemotional competencies and moral self-concept from kindergarten to the end of Grade 1. *Cognition y Emotion*, 40(1), 199-216. <https://doi.org/10.1080/02699931.2025.2491538>
- Sofri, I., Czik, A. y Ziv, Y. (2023). Are You Ready for a Story? Kindergarten Children's Emotional Competencies during a Story-Reading Situation Is Associated with Their Readiness for School. *Education Sciences*, 13(12), Artículo 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci13121169>
- Somerville, M., Midouhas, E., Delprato, M. y Whitebread, D. (2024). Help Me If You Can I'm Feeling Down: Supporting Children's Emotion Regulation and Well-Being in the Primary Classroom. *School Mental Health*, 16(2), 577-591. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09668-4>
- Starreveld, K., Overbeek, M., Willemen, A. y Bakermans-Kranenburg, M. (2024). Video-feedback intervention to promote positive parenting and sensitive discipline in early elementary education (VIPP-School): A randomized controlled trial. *Attachment y Human Development*, 26(6), 545-566. <https://doi.org/10.1080/14616734.2024.2419621>
- Steed, E., Rodriguez, D. y Leech, N. (2026). Early Childhood Teachers' Use of Discipline Practices and Social Emotional Supports. *Early Childhood Education Journal*, 54(1), 413-424. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01815-5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Vilà, G. y León, M. (2025). Revisión Sistemática de la Literatura: Una Herramienta Didáctica para Fomentar el Autoaprendizaje y Desbloquear el Poder del Conocimiento. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (32), 57-70. <https://doi.org/10.24310/rejie.32.2025.21119>
- Ward, K., Lee, S., Grogan-Kaylor, A., Ma, J. y Pace, G. (2022). Patterns of caregiver aggressive and nonaggressive discipline toward young children in low- and middle-income countries: A latent class approach. *Child Abuse y Neglect*, 128, Artículo 105606. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105606>
- Yang, Y. y Wang, Q. (2019). Culture in Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar, y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 569-593). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_22
- Yong, G., Lin, M., Toh, T. y Marsh, N. (2023). Social-Emotional Development of Children in Asia: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 13(2), 123. <https://doi.org/10.3390/bs13020123>

- Zinsser, K., Curby, T., Gordon, R. y Moberg, S. (2023). A unidimensional model of emotion-focused teaching in early childhood. *Learning Environments Research*, 26(3), 933-949. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09461-1>
- Zinsser, K., Curby, T., Gordon, R. y Moberg, S. (2023). A unidimensional model of emotion-focused teaching in early childhood. *Learning Environments Research*, 26(3), 933-949. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09461-1>
- Zondo, S. y Mncube, V. (2024). Teachers' challenges in implementing a learner's code of conduct for positive discipline in schools. *South African Journal of Education*, 44(2), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n2a2410>
- Žydzīunaitė, V. y Martinsone, B. (2024). Empowerment and Power of a Teacher through Contributing to Positive Relationships and Using Positive Discipline in the School Environment: Teachers' Experiences in Two Baltic Countries. *European Journal of Contemporary Education*, 13(1). <https://doi.org/10.13187/ejced.2024.1.305>