

**AESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PÚBLICA MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**PROYECTOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA DISCIPLINA
POSITIVA PARA MEJORAR HABILIDADES SOCIALES EN
EDUCACIÓN INICIAL**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN INICIAL**

CCARHUAS HUAYTA, Karen Camila
GUZMAN FERNANDEZ, Nicole Alexandra
HOLGADO CASTILLO, Mayra Noelia
TARAZONA CALLE, Margorie Alexandra

ASESORA:
LIMAILLA GUTARRA, Elizabeth Edith

Lima, 2025



PERÚ

Ministerio
de Educación

Escuela de Educación
Superior Pedagógica
Pública Monterrico

Dirección
General

Unidad de
Investigación

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"
"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Elizabeth Edith Limailla Gutarra, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Inicial de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: Proyectos de Aprendizaje Basados en Disciplina Positiva para mejorar habilidades sociales en Educación Inicial, de autores: Karen Camila Ccarhuas Huayta, Nicole Alexandra Guzman Fernandez, Mayra Noelia Holgado Castillo, Margorie Alexandra Tarazona Calle, tiene un **índice de similitud de 5%**, verificado mediante el software Turnitin:

CCARHUAS_GUZMAN_ HOLGADO_TARAZONA

PROYECTOS ENMARCADOS EN LA DISCIPLINA POSITIVA PARA MEJORAR HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 5 AÑ...

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trmsid::211754293433

Fecha de entrega
20 dic 2025, 8:58 a.m. GMT-5

Fecha de descarga
21 dic 2025, 10:00 a.m. GMT-5

Nombre del archivo
TESIS_CCARHUAS_16_12.docx

Tamaño del archivo
2.7 MB

121 páginas

29.832 palabras

183.218 caracteres

turnitin

Página 2 de 126 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trmsid::211754293433

5% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

4%	Fuentes de Internet
0%	Publicaciones
4%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

Caracteres reemplazados:
21 caracteres sospechosos en N.º de páginas
Las letras son intercambiadas por caracteres similares de otro alfabeto.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar incongruencias que generen una alerta de una integridad normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo. Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y lo revise.

Por tanto, en mi condición de asesora, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Elizabeth Edith Limailla Gutarra,
DNI: 20105850
ORCID: 0009000463894352

Lima, 24 de julio de 2026

RESUMEN

La investigación analizó los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años. La investigación se basó en un enfoque cualitativo, con el diseño de investigación-acción, enmarcado en los paradigmas sociocrítico e interpretativo. La investigación se sustenta en los criterios de la Disciplina Positiva: el respeto y motivación, sentido de pertenencia, efectividad a largo plazo y habilidades para la vida, considerados como subcategorías de la investigación que orientaron la intervención pedagógica. Los sujetos de investigación fueron dos docentes y diecisiete niños de cinco años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional, ya que reunían las características idóneas para implementar este enfoque. Para la recolección de información se utilizaron diarios de campo, guías de observación y entrevistas semiestructuradas, aplicadas durante la implementación de proyectos pedagógicos diseñados a partir de los intereses auténticos de los niños. Los resultados evidenciaron mejoras en la interacción social, la comunicación asertiva y la convivencia escolar. Se concluye que los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva fortalecen las habilidades sociales en el nivel inicial, favoreciendo relaciones respetuosas y un clima de aula positivo.

Palabras clave: disciplina positiva, respeto mutuo, habilidades sociales, convivencia social, proyectos de aprendizaje, investigación-acción.

ABSTRACT

This study analyzed projects framed in positive discipline to improve social skills in 5 year old children. The study was based on a qualitative approach, employing an action research scheme, framed in the socio-critical and interpretative paradigms. The research is based on the criteria of Positive Discipline: respect and motivation, sense of belonging, long-term effectiveness and life skills, considered as subcategories of study that guided the pedagogical intervention. The sample consisted of two teachers and seventeen five-year-old children, selected through intentional non-probabilistic sampling. Field diaries, observation guides, and semi-structured interviews were used for information collection, applied during the implementation of pedagogical projects designed based on the children's authentic interests. The results showed improvements in social interaction, assertive communication and school coexistence. It is concluded that projects based on Positive Discipline strengthen social skills in early education, favoring respectful relationships and a positive classroom climate.

Keywords: positive discipline, mutual respect, social skills, social harmony, learning projects, action research.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	14
2.1 Antecedentes de estudio	14
2.2 Disciplina positiva	19
2.2.1 Orígenes de la Disciplina Positiva	20
2.2.2 Criterios de la disciplina positiva	21
2.2.3 Disciplina Positiva en educación inicial	23
2.3 Habilidades sociales	24
2.3.1 Dimensiones de las habilidades sociales	25
2.3.2 Desarrollo de las habilidades sociales en la primera infancia	27
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	29
3.1 Paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño	29
3.2 Diagnóstico: contexto y participantes/episodios críticos y árbol de problemas	31
3.3 Objetivos de investigación	34
3.4 Plan de acción	35
3.5. Técnicas e instrumentos	42
3.5.1 Técnicas	42
3.5.2 Instrumentos	43
3.6 Análisis y procesamiento de la información	48
3.7 Consideraciones éticas	50
3.8 Limitaciones	51
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	51
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	60
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	61
ANEXOS	74
Anexo 1: Matriz Metodológica	74
Anexo 2: Guía de observación N°1	80
Anexo 3: Guía de Entrevista	82
Anexo 4: Diario de campo	83
Anexo 5: Guía de observación N°2	84

	5
Anexo 6: Formato de consentimiento informado	86
Anexo 7: Matriz de análisis de diarios de campo	87
Anexo 8: Matriz de análisis de guías de observación	100
Anexo 9: Matriz de análisis de las guías de entrevistas	116
Anexo 10: Matriz de triangulación	128
Anexo 11: Matriz de Intervención pedagógica	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema árbol de problemas de causas y efectos	35
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Propuesta de intervención de plan de acción	39
--	----

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales en la primera infancia constituyen un componente fundamental para la convivencia escolar y la interacción asertiva entre los niños. No obstante, a partir del diagnóstico realizado en una institución educativa de nivel inicial, se evidenció que los niños de cinco años presentaban dificultades para relacionarse con sus pares, respetar acuerdos de convivencia, compartir materiales, respetar turnos y resolver conflictos de manera asertiva, lo que repercutió negativamente en el clima de aula. Asimismo, se identificó una limitada aplicación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades sociales desde un enfoque formativo.

Frente a esta problemática, la investigación tuvo como objetivo analizar la implementación de proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para fortalecer las habilidades sociales en niños de cinco años de educación inicial. Desde el ámbito teórico, aporta conocimiento sobre la integración de la Disciplina Positiva como enfoque formativo con la metodología de aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de habilidades sociales en niños de educación inicial. Desde el ámbito práctico, al beneficiar directamente a los niños mediante el desarrollo de habilidades sociales esenciales para la convivencia, proporciona a las docentes de educación inicial una propuesta pedagógica concreta conformada por sesiones de aprendizaje diseñadas bajo los criterios de Disciplina Positiva. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción, enmarcado en los paradigmas sociocrítico e interpretativo, orientado a la mejora de la práctica pedagógica.

La presente investigación se desarrolla a través de seis capítulos:

El primer capítulo delimita el planteamiento del problema, comprendido por aportaciones a nivel internacional, nacional y local que evidencian la necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades sociales. En este apartado se presenta la línea de investigación, así como la justificación teórica, metodológica y práctica, además de la pregunta general y las preguntas específicas que orientan el desarrollo de la investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico conceptual, en el que se recogen los antecedentes internacionales y nacionales, así como los fundamentos teóricos que sustentan significativamente el desarrollo de las categorías “Disciplina positiva” y “Habilidades sociales” de la investigación.

En el tercer capítulo, se expone el marco metodológico, donde se definen el paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico. Del mismo modo, se describen el diagnóstico, el contexto y los participantes, dada su importancia para entender las particularidades del escenario de la investigación. Además, se exponen los episodios críticos y el árbol de problemas, herramientas esenciales que facilitaron la identificación y el análisis de los procesos críticos. Asimismo, se presenta el plan de acción, técnicas e instrumentos, análisis y procesamiento de la información, elementos que guiaron y sistematizaron el desarrollo de la investigación. Posteriormente se presentan las consideraciones éticas y limitaciones.

En el cuarto capítulo, se analizan los resultados y discusiones, destacando la reflexión sobre los hallazgos obtenidos tras la aplicación de los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva. De igual manera, se detalla una interpretación de los resultados alineada con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

En el quinto capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación, en las cuales se da respuesta a los objetivos planteados. En ellas, se sintetizan los resultados obtenidos durante el proceso de análisis, lo que pone en evidencia cómo los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva mejoran el desarrollo de las habilidades sociales en niños de 5 años, permitiendo la reflexión integradora de los hallazgos obtenidos y su relevancia en la práctica educativa.

Para finalizar, en el sexto capítulo, se presentan las recomendaciones basadas en los resultados obtenidos, las cuales se formulan a distintos niveles del sistema educativo. Estas recomendaciones están dirigidas a docentes de educación inicial, directores de entidades educativas, investigadores educativos y al Ministerio de Educación, con el propósito de orientar la mejora de las prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La relevancia de esta investigación surgió a partir del reconocimiento de la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en la primera infancia, ya que se evidenció la necesidad de implementar enfoques innovadores que fortalezcan estas competencias en los contextos educativos. Frente a ello, la disciplina positiva emerge como un enfoque pedagógico que busca promover dichas habilidades en niños de 5 años de manera efectiva y sostenida. En esta línea, las habilidades sociales constituyen el conjunto de capacidades fundamentales que posibilitan el establecimiento de vínculos interpersonales efectivos, la gestión constructiva de situaciones conflictivas y la manifestación adecuada de estados emocionales durante la etapa infantil. De acuerdo con Quispe (2023), dichas competencias involucran la facultad de comunicar sentimientos y perspectivas personales, además de satisfacer requerimientos individuales mediante conductas asertivas que reconocen y valoran los derechos ajenos, evitando tanto ejercer como recibir cualquier forma de agresión; esta dimensión del desarrollo no solamente facilita dinámicas relacionales constructivas, sino que además potencia la valoración personal e impulsa procesos integradores favorables dentro del contexto social más amplio.

La investigación se enmarcó en la línea de investigación Innovación y Didáctica debido a la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en el enfoque de Disciplina Positiva, los cuales permitían la implementación de estrategias innovadoras orientadas a la mejora de las habilidades sociales en el contexto educativo institucional; según Infante (2021) la innovación didáctica resulta fundamental al considerar la reflexión crítica docente sobre transformar su práctica, los avances científicos y las demandas contextuales, aspectos que justifican esta propuesta innovadora para abordar deficiencias identificadas en habilidades sociales dentro del contexto institucional específico.

A nivel internacional, promover habilidades sociales durante la primera infancia constituye un desafío considerable para los sistemas educativos contemporáneos, dado que las investigaciones desarrolladas por el proyecto EU-SELF, que comprenden 47 naciones europeas junto a 4 adicionales, evaluaron

infantes entre 0 y 7 años evidenciando carencias significativas en metodologías integrales destinadas a la enseñanza y valoración de dichas competencias; en este sentido, los descubrimientos de Koltcheva (2023) demostraron que potenciar estas habilidades desde edades tempranas optimiza no solamente el desempeño académico sino también el bienestar integral, facilitando la adaptación escolar mientras previene dificultades en el desarrollo social.

De manera similar, en el contexto latinoamericano, Chile presenta una situación análoga que merece especial atención, pues la indagación conducida por Astorga et al., (2018) reveló que, pese a que el currículo preescolar prioriza fundamentos vinculados al desarrollo personal y social, las prácticas formativas orientadas al fortalecimiento de habilidades sociales permanecen notoriamente insuficientes; el informe de la UNESCO (2024) basado en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) señala que, en promedio, solo uno de cada dos estudiantes de América Latina y el Caribe 55 % reporta conductas frecuentes de empatía en el contexto escolar, mientras que aproximadamente uno de cada cuatro presenta dificultades en su autorregulación. Asimismo, la información proporcionada por el Centro Mid-State señala que el 20% de los infantes que transitan hacia la educación primaria carecen de las competencias sociales indispensables para una inserción adecuada, generando obstáculos en la comunicación, las relaciones entre pares y el proceso de aprendizaje.

En el contexto peruano, Montalvo (2019) examinó dichas capacidades en 60 infantes de 5 años pertenecientes al distrito limeño de San Juan de Lurigancho, identificando que el 78,3% exhibe un nivel medio, mientras que el 20% manifiesta un nivel bajo y únicamente el 1,7% logra alcanzar un nivel alto, lo cual pone de manifiesto obstáculos sustanciales para establecer vínculos, compartir recursos, comunicarse efectivamente y respetar turnos conversacionales, comprometiendo su integración social y demandando la incorporación de estrategias innovadoras.

En suma, en estudios recientes, como el de Pascual (2024), afirma que la Disciplina Positiva favorece a los niños de 3 a 6 años al promover su desarrollo integral, reforzar la autoestima y mejorar las habilidades sociales, estableciendo fundamentos para una conducta positiva y constructiva en etapas posteriores. Al

generar un ambiente basado en el respeto, los niños tienen la oportunidad de desarrollarse emocionalmente, adquirir autonomía y responsabilidad desde temprana edad.

En la institución educativa privada donde se ejecutó esta investigación, localizada en el distrito de Chorrillos, de Lima Metropolitana, se manifestó que en los registros de observación sistemática y los diarios de campo implementados consecutivamente evidenciaron que el 65% de los niños de 5 años presentaron dificultades para iniciar interacciones con sus pares durante actividades lúdicas; asimismo, se documentó que el 58% experimentó complicaciones para expresar verbalmente sus necesidades o emociones de manera apropiada, recurriendo frecuentemente a conductas disruptivas como gritos o llanto. Sumado a ello, se enfrentaron limitaciones para reconocer estados emocionales ajenos, mostrando escasa respuesta empática ante situaciones que requieren comprensión o apoyo hacia sus compañeros, lo cual impacta negativamente en la convivencia áulica y el desarrollo de competencias sociales.

Las causas subyacentes a esta problemática se vinculan principalmente con la ausencia de estrategias pedagógicas específicas orientadas hacia el fortalecimiento de habilidades sociales dentro del currículo institucional, evidenciado en la revisión documental del Plan Anual de Trabajo institucional donde no se identificaron objetivos y metas enfocados en desarrollo social; además, las entrevistas preliminares con las docentes revelaron limitada capacitación en metodologías especializadas para el abordaje de estas competencias, manifestando desconocimiento sobre enfoques como la disciplina positiva. De la revisión realizada, se confirmó la carencia de actividades programadas dirigidas intencionalmente al fortalecimiento de la convivencia y las relaciones interpersonales, priorizando únicamente aspectos académicos tradicionales sin considerar el desarrollo integral infantil.

Esta situación genera que los estudiantes experimentan mayores complicaciones para forjar amistades genuinas, colaborar efectivamente en equipos y solucionar conflictos mediante vías pacíficas, afectando negativamente su integración social y su tránsito adaptativo hacia los subsiguientes niveles educativos; pese a la existencia de propuestas curriculares

nacionales que enfatizan el desarrollo social, no se cuenta con investigaciones locales que articulen la disciplina positiva desde un enfoque de proyectos en contextos reales de aula, lo cual representa un vacío investigativo que limita la transformación de las prácticas pedagógicas.

Frente a la problemática identificada, la presente investigación planteó la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva con el objetivo de mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años. Esta propuesta se implementó a través de procesos de aprendizaje planificados, donde el accionar pedagógico de las docentes se fundamentó en los cuatro criterios esenciales de Disciplina Positiva. Cada uno de estos criterios determinó las interacciones, estrategias y actividades que se desarrollan en el aula. Según Prado et al. (2024), este enfoque innovador se fundamenta en el respeto mutuo, la empatía, la construcción de vínculos positivos en el aula, y provee recursos prácticos para el desarrollo de la sociabilidad en la primera infancia. De esta manera, las sesiones de aprendizaje de los proyectos tuvieron como objetivo orientar, acompañar y promover el desarrollo de habilidades sociales desde una convivencia basada en el respeto mutuo.

Desde el aporte teórico, se sustenta en el paradigma de la Disciplina Positiva, del cual Jane Nelsen (2001) realizó aportes significativos que han transformado la comprensión de las relaciones educativas en la primera infancia, otorgando un lugar esencial al respeto recíproco, la comprensión empática, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos como elementos constitutivos para la edificación de ambientes educativos sólidos y nutritivos; según Pascual (2024), la aplicación de la Disciplina Positiva durante el crecimiento infantil fortalecerá el autoconcepto junto con las capacidades relacionales, convirtiéndose en pilares fundamentales para el desenvolvimiento de actitudes positivas, saludables y orientadas al desarrollo del carácter en etapas futuras. Desde la perspectiva teórica de las habilidades sociales, estas se conceptualizan como un conjunto complejo de competencias cognitivas y conductuales que permiten al individuo desarrollarse efectivamente en contextos interpersonales (Escobar, 2022). En el ámbito de la primera infancia, dichas habilidades no son innatas, sino que se construyen mediante la interacción social

y el aprendizaje en contextos culturalmente situados (Unuzungo et al., 2022). En este sentido, el fortalecimiento de las habilidades sociales durante los primeros años resulta determinante para el desarrollo integral del niño.

Desde el aporte metodológico, esta investigación articuló cuatro instrumentos cualitativos, como la lista de cotejo, la guía de observación, la guía de entrevista y el diario de campo, que posibilitan evaluar tanto la práctica pedagógica como las habilidades sociales demostradas por los infantes durante el proceso formativo vinculado a la Disciplina Positiva. Estos instrumentos son replicables para otras investigaciones educativas que tengan como objetivo mejorar la práctica docente desde un enfoque en Disciplina Positiva y que, como consecuencia, busquen fortalecer las habilidades sociales desde el desarrollo integral de los niños. La investigación se sustenta en un modelo epistemológico socioconstructivista que reconoce la construcción activa y socioculturalmente situada del conocimiento, justificando el uso de intervenciones pedagógicas contextualizadas vinculadas a la Disciplina Positiva para estimular habilidades sociales. Asimismo, el diseño de investigación-acción se seleccionó por su capacidad intrínseca para promover la reflexión crítica y la transformación continua de la práctica docente (Latorre, 2023).

En cuanto al aporte práctico, los beneficiarios directos fueron los niños de 5 años, quienes desarrollaron habilidades sociales en ambientes respetuosos y afectivos; asimismo, benefició principalmente a los educadores de educación inicial mediante la incorporación de estrategias basadas en Disciplina Positiva dentro del aula, lo que les proporcionó herramientas concretas para gestionar comportamientos desde un enfoque formativo basado en el respeto mutuo. A nivel institucional, la propuesta responde a diversas problemáticas del proceso formativo infantil, alineándose con el Currículo Nacional de Educación Básica al adaptar sus criterios a procesos pedagógicos específicos; además, constituyó un insumo valioso para fortalecer estrategias de formación docente continua y programas de gestión de convivencia escolar. Los hallazgos serán útiles para profesionales en educación inicial, coordinadores académicos y directivos institucionales, permitiéndoles comprender cómo implementar proyectos formativos centrados en Disciplina Positiva para mejorar el clima institucional y

optimizar las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo social infantil, relacionado desde las políticas educativas de educación.

En cuanto a la delimitación de la investigación, el tema se centró en mejorar las habilidades sociales en niños del nivel inicial a través de la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva. En lo que se refiere al sujeto de estudio, la investigación se llevó a cabo con niños de 5 años y 2 docentes de educación inicial. Referente al contexto, se desarrolló en una institución educativa privada ubicada en el distrito de Chorrillos, en Lima Metropolitana, durante el año académico 2025, periodo en el cual se ejecutaron las actividades pedagógicas planificadas.

Como resultado de la observación sistemática realizada, se identificaron síntomas e indicadores que evidenciaron la problemática descrita líneas arriba. Como primer síntoma, se evidenció que la mayoría de los niños presentaba dificultades para mantener interacciones positivas con sus pares, escasa participación grupal o dependencia constante de la mediación por parte de la docente al presentarse situaciones de conflicto. Como segundo síntoma, se evidenció que varios de los niños presentaban limitaciones para expresar cómo se sentían o las necesidades que podían manifestar frente a alguna situación. Como tercer síntoma, se identificó que el grupo en general presentaba problemas en el cumplimiento de acuerdos, tales como respetar turnos, colaborar en el aula o compartir materiales.

A partir de esta problemática identificada, se plantea la siguiente pregunta principal: ¿Cómo los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva mejoran las habilidades sociales en niños de 5 años?

Asimismo, se establecen las preguntas específicas:

- ¿Cómo diseñar proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?
- ¿Cómo implementar los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?
- ¿Qué mejoras se evidencian en las habilidades sociales de los niños de 5 años tras la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en la

Disciplina Positiva?

- ¿Qué reflexiones surgen sobre la práctica pedagógica a partir de los resultados obtenidos en la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes de estudio

Se presentan los antecedentes internacionales y nacionales que respaldan teóricamente las categorías de la presente investigación: “Disciplina positiva” y “Habilidades sociales”.

Internacionales

Ramírez y Espinosa (2024) llevaron a cabo la investigación titulada "Talleres lúdicos para fortalecer la disciplina positiva en niños de inicial en una escuela de la República Dominicana", cuya finalidad consistió en crear una estrategia lúdica denominada PositiKid para fortalecer la disciplina positiva mediante talleres que construyen habilidades sociales; el estudio empleó un enfoque cualitativo con paradigma sociocrítico-interpretativo de naturaleza aplicada, trabajando con una muestra de un coordinador, 2 maestros y 5 niños preescolares, utilizando como instrumentos entrevistas semiestructuradas, grupos focales y guías de observación. Los hallazgos identificaron cuatro categorías emergentes: limitados recursos educativos, necesidad de empoderar autonomía infantil, carencia de habilidades colaborativas y necesidad de fortalecer comunicación escuela-familia. El hallazgo encontrado permite evidenciar que la aplicación de taller lúdico se basa en una estrategia eficaz para desarrollar la disciplina positiva, lo que se relaciona directamente con la investigación, ya que se busca implementar los proyectos de aprendizaje basados en la disciplina positiva, integrando espacios lúdicos y de aprendizaje para desarrollar habilidades en niños de 5 años.

De manera similar, Paredes (2024) desarrolló una investigación denominada "Las habilidades sociales en la convivencia de los niños de inicial 1 en el Centro de Educación Inicial Dolores Veintimilla de Galindo Cantón

Riobamba", cuya finalidad consistió en determinar el nivel de habilidades sociales y convivencia en niños de educación inicial; el estudio empleó metodología de campo no experimental con carácter mixto, trabajando con 23 alumnos aplicando el Test de Escala de Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein. Los hallazgos indicaron que los niños presentaban patrones límites manifestados en incapacidad para expresar gratitud, mostrar empatía, mantener conversaciones y resolver conflictos autónomamente; además, se evidenció ausencia de comportamientos prosociales como compartir materiales o consolar compañeros. La concordancia con la presente investigación se evidencia en la necesidad de favorecer las habilidades sociales desde la primera infancia. Este propósito puede alcanzarse a través de propuestas pedagógicas, como lo señala dicho hallazgo. De este modo, se valida que esta investigación tenga la pertinencia de desarrollar propuestas basadas en disciplina positiva mediante proyectos lúdicos que promuevan las habilidades para relacionarse, la comunicación asertiva e interacciones constructivas en niños de 5 años.

En este mismo contexto ecuatoriano, Huishca (2023) efectuó un estudio titulado "Habilidades sociales en el desarrollo de la autoestima de los niños del nivel inicial 2" en la Unidad Educativa "Liceo Policial" de Riobamba, cuyo objetivo consistió en analizar la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo de la autoestima infantil; el estudio empleó un enfoque documental y de campo, utilizando observación mediante fichas aplicadas en una muestra de 25 estudiantes y una docente. Los resultados mostraron que gran número de estudiantes presentaban habilidades sociales medias, mientras una porción exhibía introversión, inseguridad y timidez que limitaban su expresión emocional; asimismo, se determinó que las habilidades sociales permiten expresar emociones sin temor, respetar opiniones, mejorar el funcionamiento social y aumentar la colaboración. Este antecedente se contrasta con la presente investigación, ya que se evidencia la relación directa entre habilidades sociales y autoestima infantil, validando la demanda de utilizar actividades lúdicas sistemáticas para fortalecer competencias sociales mediante proyectos basados en disciplina positiva en niños de 5 años.

Por otro lado, en el contexto europeo, Fernández (2022) desarrolló una

investigación en el Colegio Público García Galdeano de Pamplona, enfocada en analizar la disciplina positiva como enfoque preventivo para mejorar habilidades sociales en niños de segundo ciclo de Educación Infantil; el estudio se enmarcó en investigación aplicada con diseño de intervención, implementando 11 actividades distribuidas en cuatro áreas: sentido de pertenencia, respeto mutuo, valor de ser imperfectos y búsqueda de soluciones, trabajando con 18 estudiantes de 4-5 años mediante rúbricas de evaluación, observación directa y cuaderno de registro docente. Los resultados evidenciaron que los estudiantes establecieron relaciones respetuosas mediante estrategias comunicativas, demostraron mayor tolerancia a la frustración, capacidad para buscar soluciones conscientes y se sintieron parte esencial del grupo estimulando su autoestima. Este antecedente resulta pertinente porque demuestra la efectividad de la disciplina positiva como enfoque que fortalece habilidades sociales mediante proyectos estructurados en niños de 5 años. Debido a que los resultados mostraron que, a través de proyectos pedagógicos enmarcados desde la Disciplina positiva, los niños pueden reafirmar diferentes competencias sociales en las que pueden resolver conflictos, expresar sus emociones e ideas asertivamente. Esto respalda directamente las categorías de la presente investigación, al demostrar cómo la Disciplina Positiva contribuye al desarrollo integral de las habilidades sociales dentro de contextos educativos.

Complementando estos hallazgos, Sánchez (2021) llevó a cabo la investigación "Estrategia de motivación 'disciplina positiva' en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de 4 a 5 años de edad", cuyo propósito fue diseñar y ejecutar una estrategia de disciplina positiva para motivar estudiantes y mejorar rendimiento académico; el estudio empleó enfoque cuantitativo con diseño descriptivo no experimental, trabajando con 52 estudiantes de 4-5 años y 25 docentes, utilizando encuesta validada por expertos. Los resultados mostraron que, aunque los maestros implementaron estrategias de disciplina positiva inicialmente, no mantuvieron continuidad durante el proceso completo, disminuyendo la atención y el comportamiento estudiantil; no obstante, se determinó que la estrategia constituye una herramienta efectiva para mejorar el ambiente de aprendizaje, fomentando comportamientos positivos, respetuosos y

cooperativos. La investigación guarda similitud en cuanto a la efectividad de la disciplina positiva como estrategia motivacional sistémica que requiere continuidad para fortalecer habilidades sociales en niños de 5 años.

Nacionales

Velásquez (2024) desarrolló un estudio titulado "Percepciones pedagógicas sobre la disciplina positiva para el fortalecimiento de la consciencia emocional en infantes de 4 años en una I.E. particular de Surco", cuyo propósito consistió en examinar las concepciones docentes respecto a la disciplina positiva orientada al fortalecimiento de la consciencia emocional en niños de 4 años; la investigación empleó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, colaborando con dos educadoras de aula como muestra intencional, mientras que la obtención de información se ejecutó a través de entrevistas semiestructuradas como instrumento principal. Los hallazgos demostraron que las educadoras mantienen perspectivas apropiadas concernientes a la vinculación entre disciplina positiva y consciencia emocional, conceptualizándola como un instrumento pedagógico fundamentado en la consideración recíproca que incentiva el autoconocimiento afectivo. Este antecedente concuerda directamente con esta investigación, puesto que concluye que enseñar desde la disciplina positiva beneficia a los niños fortaleciendo su conciencia emocional y social, en donde se evidencia que este enfoque resalta el respeto mutuo y el sentido de pertenencia, subcategorías de esta investigación, reconociendo que es necesario crear un ambiente amable y respetuoso. Por lo que se respalda la relevancia de implementar los proyectos de aprendizaje basados en disciplina positiva, mostrando una relación coherente con la investigación.

De manera similar, Tavarez (2023) elaboró una indagación denominada "Táctica educativa con orientación en la disciplina positiva para consolidar la coexistencia académica en una institución rural de Coquito", con la intención de estructurar una táctica formativa enfocada en la disciplina positiva para robustecer la coexistencia académica en un ambiente educativo rural; la investigación utilizó un enfoque cualitativo con paradigma socio crítico, de naturaleza aplicada pedagógica con estructura descriptiva transversal, trabajando con una muestra constituida por 5 educadores, 13 escolares y 5

progenitores, empleando como instrumentos entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y círculos de discusión. Los hallazgos revelaron la urgencia de crear tácticas para fomentar protección institucional, desarrollar normativas de coexistencia y establecer instrumentos para manejar controversias constructivamente. Este hallazgo concuerda significativamente con la investigación; afirma que la disciplina positiva se centra en el desarrollo de habilidades de convivencia, relacionándose intrínsecamente con la categoría de habilidades sociales. Asimismo, se menciona que busca promover la reflexión sobre las propias acciones de los niños, evitando castigos o recompensas, por lo que se evidencia una relación directa con la subcategoría efectiva a largo plazo, porque estas prácticas desarrollan actitudes sostenibles y no la obediencia inmediata o por condicionamiento. No obstante, la diferencia principal encontrada fue que el estudio analizado aplicó la disciplina positiva como una estrategia, mientras que la presente investigación buscó implementarla a través de proyectos de aprendizaje.

Asimismo, Canales (2022) desarrolló una investigación denominada "Percepciones de los docentes sobre las prácticas pedagógicas con niños de la institución educativa de la ciudad de Lima", cuya finalidad consistió en explorar las percepciones docentes respecto a técnicas pedagógicas basadas en disciplina positiva; el estudio empleó un enfoque cualitativo descriptivo, trabajando con una muestra conformada por tres maestras del nivel inicial que laboran en aulas de ciclo I y II de una institución privada limeña, utilizando como instrumento entrevistas semiestructuradas realizadas mediante videoconferencias. Los resultados revelan que las docentes desempeñan un rol fundamental como mediadoras en sus prácticas pedagógicas de disciplina positiva, creando entornos que favorecen el desarrollo integral infantil mediante estrategias centradas en el respeto mutuo y acompañamiento afectivo. El aporte radica en la participación directa de las docentes que compartieron su percepción de prácticas pedagógicas desde la disciplina positiva, en donde manifiestan que este enfoque permite que los niños pasen por un proceso de sentir, actuar y pensar. Sin embargo, a diferencia de dicho estudio, la presente investigación no se basa en percepciones, sino en la implementación directa de la disciplina

positiva por parte de las investigadoras dentro del aula.

Por otro lado, Causillas y Murillo (2021) ejecutaron una indagación denominada "La disciplina pedagógica positiva: una táctica para moderar el comportamiento de infantes en etapa preescolar", con la finalidad de examinar la efectividad del empleo de la disciplina pedagógica positiva como táctica preventiva de dificultades conductuales en menores preescolares; la investigación empleó un enfoque cualitativo, colaborando con una muestra integrada por cinco núcleos familiares a quienes se consultó mediante un protocolo de entrevista estructurado. Los hallazgos demostraron que el paradigma del estímulo positivo se manifiesta como táctica eficaz para modificar comportamientos inadecuados dentro y fuera del aula, constatando que el factor clave reside en la motivación constante fundamentada en límites claros, consideración y proximidad afectiva. La concordancia con la presente investigación se evidencia en la aplicación de estrategias basadas en la disciplina positiva, lo que evidencia el estímulo positivo de este enfoque como táctica pedagógica efectiva. Sin embargo, dicho estudio tuvo como objetivo regular las conductas de los niños, mientras que esta investigación busca emplear este enfoque para favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales de forma duradera.

2.2 Disciplina positiva

En primer lugar, se aborda la categoría "disciplina positiva" como un enfoque pedagógico que prioriza el desarrollo social infantil mediante experiencias constructivas fundamentadas en vínculos respetuosos entre cuidadores y niños; esta corriente pedagógica propuesta por Jane Nelsen (2001) busca que los infantes comprendan las relaciones causales de sus comportamientos mediante la reflexión de sus acciones. Este enfoque evita los extremos del autoritarismo y la permisividad absoluta, optando por una síntesis que integra estándares claros con calidez relacional para promover autorregulación emocional y habilidades interpersonales necesarias para la participación social (Huerta, 2023).

En consonancia con lo anterior, los fundamentos teóricos profundos de este enfoque enfatizan la equidad humana como principio rector, reconociendo

el derecho universal de valoración personal; el modelo destaca la importancia de fomentar sentido de pertenencia comunitaria donde los niños comprendan la relevancia de su entorno social y expresen estados emocionales mediante comportamientos que revelan necesidades específicas. Esta perspectiva educativa sintetiza afecto genuino con estructura normativa clara, nutriendo interacciones recíprocas libres de recompensas extrínsecas y medidas correctivas punitivas (Lamo, 2024)

Profundizando en esta línea conceptual, Arana (2024) define la Disciplina Positiva como un enfoque educativo que fomenta relaciones armónicas entre docentes y estudiantes sin pasar por alto comportamientos inapropiados, sino comprendiendo y valorando los sentimientos de manera empática; así, el niño desarrolla un sentido de importancia y conexión que facilita su autorregulación emocional. Este enfoque se caracteriza por guiar a los infantes con amabilidad, firmeza y respeto, proponiendo educación sin premios ni castigos, que desarrolle habilidades para la vida, comprensión conductual y resolución de problemas mediante la empatía (Rengifo, 2022). En síntesis, la disciplina positiva se entiende como un enfoque pedagógico innovador basado en el respeto, la amabilidad y firmeza entre el educador y el educando.

2.2.1 Orígenes de la Disciplina Positiva

A modo de complementar el análisis de la categoría “Disciplina Positiva” se profundiza en los aportes de Alfred Adler y Rudolf Dreikurs (s.f) como se citó en Jiménez (2024), quienes constituyen el fundamento epistemológico de enfoques pedagógicos contemporáneos centrados en la dignidad humana; estos pioneros establecieron las bases de la crianza cooperativa, modelo que trasciende las dinámicas tradicionales de poder adulto-niño para construir vínculos auténticos basados en comprensión mutua y reconocimiento del potencial individual. Este enfoque educativo promueve la autoeficacia y el sentido de pertenencia comunitaria en los infantes, distanciándose tanto del autoritarismo extremo como de la permisividad absoluta para fomentar espacios donde la toma de decisiones colaborativa y la resolución cooperativa de conflictos se conviertan en ejes del desarrollo integral (Jiménez, 2024), elementos fundamentales que operacionalizan la categoría disciplina positiva en

términos de respeto mutuo y firmeza amable.

La neurociencia del desarrollo confirma que el equilibrio entre calidez relacional y límites definidos optimiza el funcionamiento de circuitos neuronales asociados con la autorregulación emocional (Montero et al., 2025), aspecto neuropsicológico que sustenta teóricamente la efectividad de esta metodología como categoría principal capaz de generar cambios significativos en el desarrollo social infantil dentro del diseño de investigación acción planteado. De esta manera, los orígenes adlerianos y las evidencias neurocientíficas destacan que la Disciplina Positiva es un enfoque transformador capaz de favorecer el desarrollo integral del niño.

2.2.2 Criterios de la disciplina positiva

Los principios de este enfoque constituyen los cimientos conceptuales de prácticas pedagógicas que fomentan la colaboración entre adultos y niños; la implementación efectiva de este paradigma requiere comprender y aplicar elementos estructurales particulares que redefinen dinámicas relacionales convencionales. La Disciplina Positiva se basa en 4 criterios fundamentales que orientan el desarrollo de este enfoque (Jane Nelsen, 2001, como se citó en Arana, 2024); a continuación, se detallan cada uno de ellos:

Respeto y Motivación: ¿Es gentil y firme al mismo tiempo? La construcción de vínculos respetuosos con los menores requiere demostrar consideración mediante amabilidad interpersonal equilibrada con consistencia normativa; las metodologías autoritarias carecen frecuentemente de sensibilidad humana, mientras que los enfoques permisivos adolecen de estructura orientadora. La integración de gentileza y firmeza constituye un elemento esencial en la aplicación de paradigmas educativos colaborativos (Souque et al., 2022), aspecto que forma parte de la primera subcategoría cuyo desarrollo resulta necesario para la implementación efectiva de esta metodología. Esta subcategoría, denominada "respeto y motivación", se relaciona en cuanto a la participación infantil en el establecimiento y reforzamiento de límites, haciéndolos parte de conversaciones significativas y brindándoles responsabilidades acordes a su desarrollo evolutivo dentro del contexto escolar.

Sentido de pertenencia e importancia: ¿Permite que los niños tengan

un sentido de pertenencia e importancia? (Conexión). El sentido de pertenencia e importancia se relaciona con el desempeño infantil, dado que la ausencia de conexión áulica repercute negativamente en la vida social y escolar; la mayor parte del tiempo los menores manifiestan comportamientos acordes a su etapa evolutiva y no conductas inadecuadas como frecuentemente interpretan los cuidadores. Ciertas actitudes infantiles reflejan necesidades no atendidas o características propias de su desarrollo, como establecer conexiones emocionales significativas, valorar sus perspectivas y considerarlas en la toma de decisiones (Rodríguez et al., 2021). Este apartado corresponde a la segunda subcategoría que prioriza la motivación brindada a los niños mediante el reconocimiento de su importancia y comprensión de sus necesidades emocionales.

Efectivo a largo plazo: ¿Tiene efectos a largo plazo? (El castigo funciona a corto plazo, pero tiene efectos negativos a largo plazo). Este criterio aborda la necesidad de transitar del uso de medidas punitivas hacia la evaluación de impactos educativos sostenidos en el tiempo; las acciones correctivas punitivas, aunque efectivas para interrumpir conductas inapropiadas inmediatamente, generan consecuencias adversas a largo plazo como rebeldía, resentimiento o autoimagen negativa. Muchas investigaciones sugieren que numerosos adultos utilizan enfoques punitivos por temor a la indulgencia excesiva, sin embargo, la enseñanza colaborativa ofrece metodología diferente mediante comunicación empática, pero firme, junto con preguntas reflexivas que ayudan al niño a comprender sus acciones y desarrollar soluciones (Torres et al., 2024). De esta manera, este criterio forma parte de la tercera subcategoría, promoviendo así la autorregulación y aprendizaje significativo con desarrollo positivo y sostenido.

Habilidades para la vida: ¿Enseña habilidades de vida y sociales valiosas para un buen carácter? (Respeto, interés por los demás, cooperación y resolución de problemas). Este criterio se enfoca en la enseñanza de competencias esenciales para la formación de carácter sólido y ciudadanía responsable; según Hughes et al. (2023), desde la disciplina positiva los errores son formativos y constructivos, desarrollándose competencias como consideración mutua, interés genuino por los demás, colaboración y mediación

de conflictos. Guiar a un niño en situaciones problemáticas y en la búsqueda de soluciones diversas fomenta la capacidad de resolución independiente de problemas; además, al participar en actividades colaborativas, la comprensión estudiantil sobre ejercicios comunitarios se profundiza. Este enfoque equipa a los niños con mecanismos para enfrentar desafíos contemporáneos y los prepara para responsabilidades adultas, incluyendo comunicación efectiva, toma de decisiones responsable y colaborativa. Siendo este criterio parte de los fundamentos de la disciplina positiva, pertenece a la cuarta subcategoría de esta investigación.

2.2.3 Disciplina Positiva en educación inicial

Neurológicamente, este enfoque se puede aplicar desde la etapa de 3 a 6 años, abarcando aspectos personales, cognitivos, sociales y físicos, enfocándose en el desarrollo de comunicaciones positivas y habilidades sociales mediante estímulos constructivos (Pascual, 2024). Complementando lo expuesto, la disciplina positiva en el aula de educación inicial se fundamenta en el desarrollo de relaciones afectivas entre docentes y niños, estableciendo un clima de aprendizaje positivo y seguro con énfasis en la adquisición de competencias; esto implica integrar y regular comportamientos desafiantes dentro de un ambiente respetuoso mediante el enunciado de límites claros.

Por su parte, Kachahuallpa y Huancara (2024) agregan que, para la práctica de la disciplina positiva en las aulas, se deben considerar sugerencias como: desarrollar una parte de escuchar activamente y con paciencia al grupo, utilizar la conversación en lugar de la coerción, anunciar el progreso de los estudiantes, establecer metas alcanzables y reflexionar sobre las razones que conducen a ciertos comportamientos por mejorar.

Desde la práctica pedagógica concreta, en los salones de clase la implementación comienza con el establecimiento de acuerdos comportamentales que deben ser firmados y mantenidos conjuntamente entre educador y estudiantes. Como indica Sánchez (2020), aproximadamente desde los tres años los niños conviven y participan con sus pares a partir de sus interacciones en situaciones de juego o de la vida cotidiana. Durante este

proceso, el acompañamiento del docente es fundamental, ya que en conjunto con los niños van integrando los límites, conocen las normas del aula y participan de manera activa en la construcción de acuerdos necesarios para la convivencia armónica.

Tacunan (2020) menciona que la disciplina no se trata solo de establecer reglas y dar órdenes, sino que la disciplina positiva en la educación inicial implica encontrar estrategias de acción integradoras para evitar conflictos y la aparición de conductas disruptivas durante las actividades diarias en el aula, promoviendo así un ambiente confortable.

Habiendo establecido los fundamentos teóricos de la disciplina positiva como categoría principal, resulta necesario analizar la segunda categoría central que se busca fortalecer mediante este enfoque; las habilidades sociales constituyen el conjunto de competencias sociales que se pretende desarrollar en los niños de cinco años mediante la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva. La articulación entre ambas categorías se sustenta en evidencia científica que demuestra cómo enfoques educativos respetuosos y colaborativos fortalecen competencias sociales desde la primera infancia, lo cual responde directamente a la pregunta de investigación planteada.

2.3 Habilidades sociales

Para Escobar (2022), las habilidades sociales reflejan el conjunto complejo de competencias necesarias para el desarrollo y funcionamiento psicosocial efectivo en las relaciones interpersonales; tales competencias no solo facilitan que los individuos formen relaciones beneficiosas, sino que también promueven resiliencia mental y estabilidad emocional en diversas situaciones. Complementando esta perspectiva, Unuzungo et al., (2022) afirman que las competencias sociales parten desde marcos culturales condicionados por un entorno social. De esta manera, estas competencias no son innatas, sino aprendidas por la sociedad.

Quispe (2023) sostiene que las habilidades sociales constituyen un conjunto de competencias necesarias para construir relaciones satisfactorias y

funcionales; además, son capacidades cognitivas y sociales que fomentan interacciones interpersonales efectivas, permitiendo la formación de relaciones constructivas y el funcionamiento exitoso en diversos contextos socioculturales (Morán et al., 2023).

Desde la contribución teórica de los autores mencionados anteriormente, las habilidades sociales se entienden como un conjunto de conductas adquiridas mediante la interacción con los demás. Por lo tanto, estas habilidades constituyen las bases del aprendizaje social y permiten desarrollar autoconocimiento y conciencia social. De esta manera, se favorece el enriquecimiento holístico individual, que posibilita participar en la sociedad mediante comportamientos aceptables: regulando emociones, resolviendo conflictos, construyendo relaciones, conviviendo pacíficamente y contribuyendo dentro de un entorno social positivo.

2.3.1 Dimensiones de las habilidades sociales

Para definir las dimensiones de las habilidades sociales, se adopta la propuesta teórica de Abugattas (2016), quien desarrolló un instrumento para evaluar habilidades de interacción social en niños de 3 a 6 años. Estas dimensiones han sido consideradas como las subcategorías de esta investigación; a continuación, se detalla cada una:

Habilidades para relacionarse: Según Caicedo et al., (2024), incluyen la participación en actividades lúdicas, involucramiento activo en dinámicas grupales e individuales, iniciativa social, movilización de recursos relacionales y formación de vínculos amistosos con facilidad. Las competencias relacionales se definen como el conjunto de comportamientos que permiten un intercambio interactivo satisfactorio donde cada parte obtiene valor, incluyendo capacidad de establecer relaciones significativas que facilitan a los niños desarrollar competencias sociales funcionales, ajustables al contexto y favorables para integración comunitaria.

Desde una perspectiva complementaria, Rodríguez y Herrera (2023) argumentan que las habilidades relacionales infantiles abarcan conjuntos particulares de competencias interpersonales vinculadas con la capacidad de

interactuar con compañeros y entorno circundante de manera respetuosa y colaborativa; tales habilidades se cultivan mediante experiencias donde los niños participan en trabajo colaborativo y en el proceso aprenden a ayudar, resolver problemas y extender amabilidad y cortesía entre ellos. Esta conceptualización sustenta teóricamente cómo los proyectos de aprendizaje basados en disciplina positiva, al promover experiencias de colaboración y respeto mutuo, fortalecen específicamente esta subcategoría de las habilidades sociales, respondiendo así al propósito central del estudio dentro del diseño de investigación-acción planteado para transformar la práctica pedagógica.

Autoafirmación: En cuanto a la segunda subcategoría, el niño desarrolla la capacidad para defenderse de comentarios hirientes, influencias negativas de compañeros o acusaciones falsas, así como de articular sus dudas y preocupaciones cuando se enfrenta a situaciones desconocidas. Para fortalecer esta competencia, el infante debe identificar y analizar problemas, formular preguntas relevantes y gestionar tensiones que surjan. Al mismo tiempo, la autoafirmación incluye la capacidad de participar y resolver discusiones o desacuerdos espontáneos frente a situaciones injustas, afrontar constructivamente críticas negativas y solicitar ayuda cuando la situación lo requiera (Talavera, 2023).

Siguiendo esta línea conceptual, Rodríguez y Herrera (2023) afirman que la autoafirmación se circunscribe dentro del nivel de la habilidad comunicativa asertiva, comprendiendo la capacidad de articular sentimientos, pensamientos, deseos e ideas de manera clara y respetuosa; en otras palabras, esta habilidad representa la capacidad de comunicar y defender las propias ideas sin adoptar actitud pasiva o agresiva. Esto significa que una persona forma relaciones comunicativas definidas por respeto mutuo, pudiendo afirmar y expresar sus ideas sin temor o culpa, defendiendo sus derechos de manera firme y asertiva, aspecto que vincula directamente esta subcategoría con los principios de la disciplina positiva centrados en respeto mutuo y firmeza amable, sustentando teóricamente la pertinencia de esta metodología para fortalecer la autoafirmación infantil.

Expresión de emociones: Rodríguez y Herrera (2023) mencionan que

expresar emociones está estrechamente relacionado con su regulación. Esta capacidad permite comprender mejor el contexto social, lo que favorece su aceptación por parte de los pares y representa un avance significativo en el dominio personal a través del control emocional. En síntesis, la expresión emocional efectiva no solo posibilita que los niños comuniquen sus estados internos, sino que también les brinda herramientas esenciales para modular sus emociones de acuerdo con las demandas del contexto social. Esta regulación emocional contextualizada constituye la competencia fundamental que se desarrolla mediante interacciones respetuosas y empáticas como las promovidas por la disciplina positiva.

2.3.2 Desarrollo de las habilidades sociales en la primera infancia

Las habilidades sociales, según Parada et al., (2016), como se citó en Walker y Rinaldi (2020), se definen como el conjunto de conductas que permiten a los niños interactuar de manera efectiva con su entorno social, expresar sentimientos, opiniones y necesidades, así como establecer vínculos positivos con los demás. En este sentido, la etapa comprendida entre los tres y cinco años resulta fundamental para el desarrollo de dichas habilidades, ya que durante este período los niños experimentan diversas situaciones sociales que contribuyen a la construcción de su identidad, la comprensión de normas y límites, y el reconocimiento de sus derechos dentro del grupo.

El desarrollo de las habilidades sociales se produce de forma gradual y progresiva, encontrándose estrechamente vinculado al contexto familiar, escolar y social que rodea al niño. En la primera infancia, el juego constituye la actividad central mediante la cual los niños exploran su entorno, interactúan con sus pares y fortalecen sus capacidades sociales. A través del juego, se promueven ambientes positivos y equilibrados que favorecen aprendizajes significativos, permitiendo a los niños desarrollar habilidades sociales, motrices y cognitivas mediante experiencias lúdicas, novedosas y placenteras (Andrade, 2020).

En este marco, resulta necesario comprender cómo se desarrollan las habilidades sociales a lo largo de la primera infancia, considerando que dicho proceso se inicia desde los primeros vínculos afectivos y se fortalece progresivamente mediante la interacción social.

Según Blewitt et al., (2021) Durante los primeros doce meses de vida, correspondientes a la etapa de apego inicial, el desarrollo social se manifiesta principalmente a través de interacciones no verbales. En este periodo, los bebés establecen contacto visual, responden mediante la sonrisa social y reconocen a sus figuras de apego, sentando las bases de la confianza y la seguridad emocional necesarias para futuras interacciones sociales.

Así mismo Gutiérrez et al., (2023) menciona que entre los doce y veinticuatro meses, etapa de autonomía emergente, los niños comienzan a expresar preferencias, muestran mayor independencia y desarrollan habilidades sociales básicas como saludar, compartir objetos simples y explorar el entorno acompañados de adultos. Asimismo, se inicia la autoconciencia y surgen las primeras interacciones con pares, las cuales suelen manifestarse a través del juego paralelo.

Posteriormente, Rabasco et al., (2023) afirma que entre los dos y tres años, en la etapa de socialización temprana, se evidencian comportamientos sociales más complejos. Los niños empiezan a esperar turnos en juegos sencillos, expresar emociones mediante palabras básicas y mostrar una empatía incipiente. En esta etapa, el juego paralelo evoluciona progresivamente hacia formas iniciales de juego cooperativo, favoreciendo una mayor interacción con sus pares.

Finalmente, Ochando (2024) manifiesta que entre los tres y cinco o seis años, etapa preescolar y foco principal de la educación inicial, se consolida el desarrollo de habilidades sociales más avanzadas. Los niños participan activamente en situaciones sociales dentro del aula, comprendiendo normas, límites y derechos propios y ajenos. En este periodo se fortalecen competencias como la escucha activa, la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, compartir materiales, cooperar en juegos grupales, resolver conflictos simples, expresar emociones de manera adecuada y desarrollar una empatía básica. El juego simbólico y de roles permite la práctica de interacciones sociales complejas, mientras que la mediación docente favorece la regulación emocional y la convivencia positiva.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma, enfoque, nivel, tipo y diseño

Esta investigación se posicionó dentro del paradigma sociocrítico, el cual trasciende la mera comprensión de fenómenos educativos para promover transformaciones mediante la reflexión sistemática y la acción pedagógica contextualizada, según Cedano (2023). Asimismo, este paradigma posibilitó la comprensión de los significados que los actores educativos atribuían a sus experiencias, facilitando la reflexión crítica sobre la práctica.

Complementariamente, se integró el paradigma interpretativo, el cual posibilitó la comprensión de los significados atribuidos por los actores educativos (Valle et al., 2022), facilitando la autoevaluación reflexiva de la práctica educativa y la construcción de ambientes áulicos en los que los estudiantes desarrollaban competencias autorreflexivas, lo que permitía una triangulación epistemológica que enriquecía la comprensión del fenómeno estudiado.

El enfoque cualitativo adoptado ofreció flexibilidad metodológica para indagar profundamente en la realidad educativa mediante observación participante, comprensión interpretativa y descripción exhaustiva de fenómenos contextualizados; como señala Rojas (2022), este enfoque privilegia la riqueza de datos detallados emergentes de la interacción directa con participantes del estudio. Piñero et al., (2022) sostienen que la investigación cualitativa constituye un procedimiento sistemático e inductivo donde el conocimiento se construye colaborativamente al comprender realidades situadas sin pretensiones de generalización universal; este posicionamiento epistemológico resultó pertinente para analizar cómo las estrategias de disciplina positiva transformaron prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de habilidades sociales, permitiendo capturar experiencias vivenciales tanto de docentes investigadoras como de niños participantes mediante instrumentos como diarios de campo, guías de observación y entrevistas semiestructuradas que posibilitan el análisis interpretativo holístico requerido por el diseño de investigación acción adoptado.

El alcance de la investigación correspondió al nivel explicativo, el cual, en el contexto de la investigación-acción cualitativa, permite comprender las

dinámicas, procesos y relaciones que subyacen a los fenómenos estudiados. Si bien Artigas y Valencia-Arias (2024) definen el nivel explicativo desde una perspectiva cuantitativa como el establecimiento de relaciones causa-efecto mediante diseños experimentales o ex post facto, en la investigación cualitativa este nivel se traduce en la comprensión profunda de cómo y por qué ocurren los procesos de transformación en contextos específicos. Este nivel metodológico permitió explorar categorías emergentes formadas a partir de experiencias y percepciones de infantes y docentes, identificando patrones significativos y comprendiendo los mecanismos mediante los cuales las intervenciones pedagógicas específicas fortalecieron competencias sociales.

La investigación es de tipo aplicada, la que involucró la participación de los investigadores con la intención de abordar problemáticas sociales que demandan soluciones contextualizadas mediante la generación de conocimientos transformadores; según Castro et al., (2023), este tipo de investigación proporciona información y alternativas concretas para resolver situaciones específicas dentro de contextos determinados. Novoa (2023) sostiene que la investigación aplicada posibilita proponer medidas correctivas que generen cambios significativos a nivel comunitario mediante intervenciones fundamentadas teóricamente; en consecuencia, este estudio cumplió con el criterio de ser aplicado, puesto que buscó fortalecer competencias pedagógicas de las educadoras mediante la implementación sistemática de disciplina positiva como enfoque eficaz para mejorar habilidades sociales infantiles. De esta manera, generó transformaciones observables en el clima del aula, como un aumento de la interacción empática, mejora de la convivencia, fortalecimiento del sentido de pertenencia y desarrollo progresivo de la autorregulación en los niños, resultados esperados según los problemas identificados en el diagnóstico inicial.

El estudio se basó en el diseño de investigación-acción, el cual se define como un proceso investigativo orientado al cambio social que cuenta con la participación democrática en la toma de decisiones de los involucrados. Este diseño promueve el involucramiento de los grupos estudiados y los orienta hacia la solución de sus problemáticas mediante la concientización, el desarrollo y la

participación (Bancayan y Vega, 2020). La investigación-acción se caracterizó por su naturaleza cíclica, integrando cuatro fases fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales se desarrollaron de manera continua a lo largo del estudio. Latorre (2005, como se citó en Jiménez et al., 2024)

Rodelo et al., (2021) sostienen que en educación este diseño aborda cuestiones específicas mediante estrategias que tratan motivacionalmente los conflictos, desarrollan habilidades para la vida y fortalecen capacidades analíticas; su naturaleza cíclica integró reflexión crítica con acción transformadora, permitiendo al docente investigador actuar como agente de cambio en la permanente resolución de problemas contextuales. Este diseño respondió directamente a los tres objetivos específicos planteados: diseñar proyectos de disciplina positiva mediante diagnóstico reflexivo, implementar intervenciones pedagógicas a través de ciclos de acción-observación-reflexión e interpretar resultados mediante análisis cualitativo de datos obtenidos con instrumentos específicos, permitiendo comprender cómo los los proyectos de aprendizaje basados en disciplina positiva favorecieron las habilidades sociales en niños de 5 años.

3.2 Diagnóstico: contexto y participantes/episodios críticos y árbol de problemas

La investigación se desarrolló en una institución educativa inicial privada ubicada en el distrito de Chorrillos, provincia y región de Lima, bajo la jurisdicción de la UGEL N.º07-San Borja. La institución atendía una población de 68 niños distribuidos en cuatro aulas según edad (2, 3, 4 y 5 años).

La muestra adoptó un diseño intencional no probabilístico conformado por 17 niños de 5 años del aula "Amarilla" y docentes practicantes que actuaron simultáneamente como investigadoras. La selección de este grupo respondió a que en él se identificaron dificultades significativas en el desarrollo de habilidades sociales mediante observaciones sistemáticas durante dos semanas consecutivas. Este muestreo intencional resultó apropiado para investigación-acción porque permitió focalizar la intervención en el contexto donde la problemática se manifestaba con mayor intensidad (Nyimbili y Nyimbili, 2024).

Los participantes provenían mayormente de familias de nivel socioeconómico medio y bajo, caracterizadas por vivir en hogares multigeneracionales con abuelos, tíos y otros parientes en espacios reducidos.

Esta convivencia expuso a los niños a estilos de crianza diversos y contradictorios: mientras algunos adultos adoptaban enfoques autoritarios, otros eran permisivos o inconsistentes, generando confusión respecto a normas sociales, límites y acuerdos de convivencia.

El problema central identificado fue la necesidad de fortalecer en los niños de 5 años sus habilidades sociales en el contexto escolar. Durante la fase diagnóstica, se observaron dificultades significativas para: iniciar y mantener interacciones positivas con sus pares, expresar verbalmente necesidades y emociones de manera asertiva, resolver conflictos de forma asertiva y respetar acuerdos de convivencia establecidos. Este contexto sociofamiliar actuó como factor contribuyente, pues la inconsistencia en patrones de crianza repercutió directamente en la convivencia escolar diaria, evidenciándose en conflictos frecuentes, problemas de cooperación y limitaciones en la regulación emocional.

Durante la evaluación diagnóstica, se identificaron episodios críticos que evidenciaron la problemática. Un primer episodio ocurrió durante una actividad de trabajo grupal, donde durante una actividad de juego libre en el sector de construcción, donde tres niños intentaron utilizar simultáneamente los bloques de madera. Ante la situación, dos de ellos comenzaron a arrebatarse los materiales sin mediar palabra, mientras el tercero reaccionó llorando, alejándose del grupo, sin intentar expresar verbalmente su molestia. La situación evidenció la dificultad para resolver conflictos de manera pacífica y para comunicar necesidades de forma asertiva.

Un segundo episodio se presentó durante una actividad en el aula, cuando uno de los niños tropezó accidentalmente y cayó al suelo. Ante la situación, la mayoría de sus compañeros reaccionó con risas, sin mostrar preocupación por su bienestar ni acercarse a preguntarle si se encontraba bien. Esta respuesta se repitió en otras ocasiones similares: cuando algún niño se caía o lloraba, sus pares respondían con burlas en lugar de empatía o apoyo. La situación evidenció la carencia de habilidades para relacionarse adecuadamente con los demás y

expresar emociones de manera empática ante las necesidades de sus compañeros.

Un tercer episodio, ocurrió durante la organización de una actividad grupal. Uno de los niños se negó a jugar o sentarse al lado de una compañera, argumentando explícitamente que ella "era fea". A pesar de la intervención docente, el niño mantuvo su postura excluyente, mientras la niña afectada permaneció en silencio, visiblemente incómoda. La situación evidenció la ausencia de habilidades para relacionarse de manera respetuosa, así como la dificultad de la niña para desarrollar autoafirmación ante situaciones de exclusión.

Árbol de problemas

Almeida et al., (2025) mencionan que el árbol de problemas es una metodología esencial en la planificación de proyectos e investigaciones. Su objetivo principal es identificar y comprender las causas y consecuencias del problema central, permitiendo así una representación clara de las relaciones causales.

Por su parte, Gonzales et al., (2023) indican que para elaborar un árbol de problemas se deben seguir ciertos pasos esenciales. El primer paso inicia con identificar el problema central; segundo, identificar los efectos o consecuencias del problema. El tercer paso trata de identificar las relaciones entre los distintos efectos del problema central. Como cuarto paso está el identificar las causas y sus interrelaciones. El quinto y último paso se basa en diagramar el árbol de problemas y verificar su estructura causal.

A continuación, se expone el árbol de problemas de la presente investigación:

Figura 1.

Esquema árbol de problemas de causas y efectos



Fuente: Elaboración propia

Este análisis gráfico permite no solo comprender la problemática desde una perspectiva estructural, sino también direccionar adecuadamente las estrategias pedagógicas de intervención que se implementaron desde la disciplina positiva. Tal como se observa, el problema general identificado radica en dificultades del desarrollo de habilidades sociales en los niños de 5 años.

Entre sus causas directas destacan la falta de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento social, la limitada preparación docente y la ausencia de actividades específicas para el desarrollo de competencias sociales; esto genera efectos observados en el aula, entre ellos, dificultades para interactuar con sus pares, limitaciones para expresarse adecuadamente y escaso reconocimiento de sus emociones.

3.3 Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Objetivos específicos

Diseñar proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Implementar proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Registrar los resultados de la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Reflexionar sobre los resultados obtenidos durante la aplicación de los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

3.4 Plan de acción

García (2023) señala que el plan de acción es una fase fundamental del ciclo de investigación-acción. Este modelo invita a la reflexión continua mediante su propia actuación, ya que posibilita que los investigadores se involucren directamente en el avance de su investigación para solucionar el problema propuesto. Es importante señalar que la investigación-acción consta de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión. A fin de resolver el problema de esta investigación, se realizó el plan de acción: "Proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar habilidades sociales en niños de 5 años".

De esta manera, la situación investigada se presenta en una institución educativa inicial ubicada en el distrito de Chorrillos de Lima Metropolitana, se evidencia una problemática significativa en el desarrollo de habilidades sociales en niños de 5 años. Según los registros de observación y diarios de campo implementados, instrumentos de la investigación, se evidenció que el 65% de niños que conforman este grupo presentó dificultades para interactuar con sus compañeros. De igual forma, se registró que el 58% del grupo se le dificultó expresar sus emociones y necesidades de forma regulada. Asimismo, mostraron limitaciones para reconocer estados emocionales ajenos y respondieron con escasa empatía en situaciones que requieren comprensión o apoyo hacia sus compañeros.

El análisis de la problemática reveló causas pedagógicas clave. En primer

lugar, se constató la ausencia total de estrategias pedagógicas intencionales destinadas a favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en los niños. En segundo lugar, la revisión documental de la institución educativa del Plan Anual de Trabajo evidenció la inexistencia de metas u objetivos orientados al ámbito socioemocional. Finalmente, se observó una marcada carencia de actividades escolares programadas para promover la convivencia y las relaciones interpersonales, ya que el currículo priorizaba exclusivamente los contenidos académicos tradicionales, relegando así el desarrollo integral del niño y su formación socioafectiva.

Esta realidad justifica plenamente la ejecución del presente plan de acción, el cual busca intervenir de manera directa mediante proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para fortalecer las habilidades sociales de los niños de 5 años.

En la primera etapa de la investigación-acción “planificación”, se llevó a cabo un diagnóstico durante 2 semanas, a partir de una guía de observación adaptada por el grupo investigador sobre la base de la propuesta de Abugattas (2016) (véase Anexo 5), con el objetivo de observar las interacciones que tienen los niños entre sí durante las jornadas pedagógicas. Posteriormente, se analizaron los resultados y se identificaron las necesidades relacionadas con sus capacidades sociales. De igual manera, se definieron los objetivos del plan de acción y la proyección de sesiones de aprendizaje para los proyectos propuestos.

En la segunda etapa de “acción”, se llevó a cabo la aplicación de la propuesta del primer proyecto “Construyendo mis habilidades sociales”. Sin embargo, en las primeras cuatro sesiones de aplicación se evidenció que las propuestas no lograban atraer su interés, ya que los niños estaban dispersos, desmotivados y con poco entusiasmo para participar. A partir de las reflexiones en los diarios de campo y la revisión del marco teórico de la investigación, se entendió que las habilidades sociales no se enseñan directamente ni se transfieren como contenido, sino que se aprenden y fortalecen a través de la práctica constante. En este sentido, se decidió revisar la propuesta original, por ello, los proyectos de aprendizaje se modificaron en función de los intereses de

los estudiantes mediante una planificación previa participativa en la que expresaron los temas que despertaban su curiosidad y entusiasmo. De ese modo, los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva fueron "En el fondo del mar" y "A jugar comprando en la tiendita" con un total de 21 sesiones desde la última semana de agosto hasta el 10 de octubre, estos proyectos se enmarcaron en los criterios de respeto y motivación, sentido de pertenencia e importancia, efectiva a largo plazo y habilidades para la vida respectivamente.

Referente a la tercera etapa de "observación" se realizó el registro de resultados durante el proceso de aplicación de los proyectos de aprendizaje propuestos. De esta manera, se codificaron y sistematizaron las subcategorías en los instrumentos utilizados. Para ello, se elaboraron matrices que permitieron identificar los hallazgos más relevantes y recurrentes, tales como la matriz de diarios de campo, de guías de observación y de entrevista. Una vez sistematizado cada instrumento se procedió a un análisis general con la elaboración de una matriz de triangulación.

En la última etapa de la investigación-acción llamada "reflexión", se utilizó la matriz de triangulación para identificar los efectos de la propuesta de intervención, identificando así en las investigadoras los logros obtenidos, las dificultades, lecciones aprendidas y compromisos de mejora. Evidenciando así cómo evolucionó la práctica pedagógica durante la intervención, las decisiones acertadas y decisiones que hubieran podido ser mejores, todo ello con el propósito de responder a la pregunta general del plan de acción: ¿Cómo los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva mejoran las habilidades sociales en niños de 5 años?

De igual manera, se presentan las preguntas específicas orientadas al plan de acción:

¿Cómo planificar proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?

¿Cómo aplicar estrategias basadas en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?

¿Qué mejoras se evidencian en las habilidades sociales de los niños durante la implementación de los proyectos educativos basados en la Disciplina

positiva?

¿Qué reflexiones surgen sobre la práctica pedagógica a partir de la implementación de proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva?

Enseguida, se presenta el objetivo general y objetivos específicos, así como la matriz del plan de acción:

Objetivo general:

Mejorar las habilidades sociales de los niños de 5 años a través de la implementación de proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva.

Objetivos específicos

Planificar proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Aplicar estrategias basados en la Disciplina positiva en los proyectos de aprendizaje planificados para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Analizar las mejoras en las habilidades sociales de los niños de 5 años durante la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en la disciplina positiva.

Reflexionar sobre la práctica pedagógica a partir de los resultados obtenidos durante la aplicación de los proyectos basados en la Disciplina Positiva.

Tabla 1.*Propuesta de intervención de plan de acción*

CAMPO DE ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	ESTRATEGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA
Planificación	Diseñar proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina positiva, mejorará las habilidades sociales de los niños de 5 años.	Realizar un diagnóstico	Guía de habilidades sociales.	Grupo de tesistas	04 al 08 de agosto.
		Análisis de los resultados obtenidos del diagnóstico.	Guía de habilidades sociales e Informe de resultados del diagnóstico.		11 y 12 de agosto.
		Identificar las necesidades a mejorar respecto a las habilidades sociales en los niños de 5 años.	Informe de resultados del diagnóstico.		
		Definición de los objetivos del plan de acción.	Matriz de coherencia e Informe de resultados del diagnóstico.		15 de agosto.
		Diseñar las actividades en proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.	Cronograma de actividades de los proyectos de aprendizaje.		
Acción	Implementar los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina positiva, mejorará las	Ejecución del primer proyecto "Construyendo mis habilidades sociales".	Programa Curricular de Educación Inicial y sesiones de aprendizaje enmarcadas en Disciplina Positiva.		02 al 08 de septiembre.
		Rediseño efectivo de los los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina positiva a base de los	Programa Curricular de Educación Inicial y Cronograma de actividades de los proyectos de aprendizaje.		

	habilidades sociales en niños de 5 años.	intereses de los niños de 5 años.			05 al 08 de septiembre.
		Planificación del proyecto “En el fondo del mar”	Sesiones de aprendizaje enmarcadas en Disciplina Positiva.		
		Ejecución del proyecto “En el fondo del mar”	Sesiones de aprendizaje enmarcadas en Disciplina Positiva.		
		Elaboración de materiales y estrategias.	Hojas Bond, cartulinas de colores, cartón, papelógrafos, cerámica al frío, animales marinos reales, laptops e impresora.		09 al 25 de septiembre.
		Planificación del proyecto “A jugar comprando en la tiendita”	Sesiones de aprendizaje enmarcadas en Disciplina Positiva.		15 al 19 de septiembre
		Ejecución del proyecto “A jugar comprando en la tiendita”	Sesiones de aprendizaje enmarcadas en Disciplina Positiva.		
		Elaboración de materiales y estrategias del nuevo proyecto.	Hojas Bond, cartulinas de colores, cartón, material reciclado, monedas, billetes, productos de abarrotes, laptops e impresora.		29 de septiembre hasta el 09 de octubre.
		Aplicación de instrumentos de la investigación	Diario de campo, entrevistas a las docentes, guía de observación docente.		04 de agosto hasta el 09 de octubre.
Observación	Analizar las mejoras en las habilidades sociales de los niños de 5 años tras la	Codificación y categorización de los diarios de campo	Diarios de campo.		
		Codificación y categorización de las guías de entrevista a las docentes	Guía de entrevistas.		

	implementación de los proyectos de aprendizaje basados en la disciplina positiva permitirá evidenciar las mejoras.	ejecutoras-investigadoras.			10 al 12 de octubre
		Codificación y categorización de las guías de observación de las docentes ejecutoras-investigadoras.	Guías de observación docente.		
		Análisis de la matriz de diarios de campo	Matriz de análisis de diarios de campo.		13 y 14 de octubre.
		Análisis de la matriz de guía de entrevista docente.	Matriz de análisis de guía de entrevista docente.		15 y 16 de octubre
		Análisis de la matriz de guía de observación docente.	Matriz de análisis de guía de observación docente.		17 y 18 de octubre.
Reflexión	Reflexionar sobre los resultados obtenidos durante la aplicación de los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva mejorará las habilidades sociales en niños de 5 años.	Análisis de la triangulación de instrumentos	Matriz de diarios de campo, matriz de guía de entrevista docente, matriz de guía de observación docente		19 y 20 de octubre
		Análisis de los diarios de campo	Diarios de campo y cuadros de reflexión		10 al 12 de octubre
		Rediseño de sesiones de aprendizaje	Sesiones de aprendizaje		
		Identificación de acciones de mejora, recomendaciones, resultados obtenidos	Síntesis de la matriz de triangulación de instrumentos		20 al 23 de octubre

3.5. Técnicas e instrumentos

3.5.1 Técnicas

La técnica de recolección de datos, según Hernández y Duana (2020) “se refiere a la metodología utilizada para obtener la información necesaria dentro de un proceso investigativo” (p. 2).

Observación

La observación es una técnica que posibilita el registro sistemático y el análisis de comportamientos, actitudes y situaciones en contextos naturales. Esta técnica puede realizarse de manera estructurada o más libre, según el propósito de la investigación (Medina et al., 2023). En el caso de esta investigación, se tuvo previsto emplearla como técnica principal, ya que permitió recoger información valiosa sobre las conductas sociales de los niños a partir de los siguientes instrumentos: diario de campo, guía de observación y guía de entrevista. La técnica de la observación se aplicó de manera progresiva en las siguientes fases de esta investigación:

Primero, en el diagnóstico inicial, donde permitió identificar, describir y comprender la problemática que dio origen al estudio. Segundo, en la etapa de implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva, posibilitando el registro sistemático y la evaluación formativa del desempeño socioemocional de los niños en las situaciones áulicas concretas. Por último, al finalizar su aplicación, aportando información complementaria que contribuyó a la triangulación de datos y al fortalecimiento de la validez de los hallazgos obtenidos a través del conjunto de instrumentos de recolección utilizados.

Entrevista

Feria et al., (2020) mencionan que la entrevista se basa en la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto o los sujetos de la investigación, para obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema. Para analizar las prácticas pedagógicas implementadas en los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva y su incidencia en el fortalecimiento de las habilidades sociales de niños de 5 años ante diversas situaciones del aula, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a las docentes participantes. Inicialmente, antes de la implementación se efectuó una entrevista

para explorar las estrategias, actitudes y percepciones previas de las docentes respecto al trabajo de estas competencias en el aula. Al finalizar los proyectos, se llevó a cabo una segunda entrevista con el fin de evaluar las mejoras en su desempeño y en la aplicación de los principios de la Disciplina Positiva, permitiendo así contrastar el antes y el después de la intervención.

Triangulación de instrumentos

Según Jiménez (2021), en la investigación cualitativa la triangulación representa un elemento fundamental para asegurar la credibilidad de los hallazgos, funcionando como una estrategia de control de calidad que brinda garantías sobre la solidez metodológica de la investigación.

Se empleó la triangulación de instrumentos para analizar la información recopilada mediante tres fuentes cualitativas principales: el diario de campo, la guía de observación de la Disciplina Positiva y la guía de entrevista aplicada a las docentes. El procedimiento consistió en la sistematización independiente de los datos de cada instrumento, mediante un proceso de codificación que permitió identificar y destacar coincidencias, semejanzas, acciones relevantes y elementos significativos presentes en cada fuente.

En primer lugar, se estructuró la información de cada instrumento según las categorías de la investigación. En segundo lugar, se realizó un análisis de los resultados. Finalmente, al ser sistematizados los datos, se llevó a cabo una contrastación teórica donde los hallazgos empíricos fueron confrontados con el marco teórico de la investigación.

3.5.2 Instrumentos

Diario de campo

Luna et al., (2022) agregan que “es un instrumento de recolección de información pedagógica que permite al maestro registrar observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones de lo que ocurre dentro de un contexto escolar” (p. 245).

El diario de campo se utilizó para registrar de forma detallada las acciones y hechos más relevantes de los proyectos aplicados. Este instrumento se utilizó por dos de las investigadoras responsables de la aplicación, con el propósito de narrar las acciones y liderazgo en cada una de las sesiones de aprendizaje como

parte de los proyectos. Esta descripción se organizó bajo las subcategorías de la categoría Disciplina Positiva, permitiendo observar de manera progresiva el rendimiento de los niños, el empleo de los recursos utilizados en los proyectos, así como la respuesta del docente ante diversas situaciones que surgieron durante las sesiones. A partir de este proceso, se pudieron identificar áreas que requieren mejoras en el diseño y ejecución de los proyectos de aprendizaje. La información fue compilada de forma metódica al finalizar cada sesión de aprendizaje, en colaboración con el equipo de investigación, para su análisis posterior. En este análisis se resaltaron las acciones relacionadas con cada subcategoría y se incluyó un cuadro reflexivo, que ayudó en la interpretación de los descubrimientos y en la toma de decisiones para fomentar la mejora continua.

Guía de observación sobre el desempeño docente

Useche et al. (2019) mencionan que la observación sirve para identificar de forma estructurada los elementos a observar, lo que facilita una recopilación de información sistemática, fiable y contextual, siendo especialmente valiosa en investigaciones cualitativas que intentan entender procesos educativos en su contexto natural.

En este marco, se utilizó la herramienta de observación para analizar el desempeño de los docentes a través de una propuesta de indicadores adaptados de la herramienta “Escala Likert para evaluar la implementación de criterios de disciplina positiva en el aula” presentada por Arana, R. (2024).

El instrumento original de Arana, R. (2024) consistía en una escala Likert de autoevaluación en primera persona. Sin embargo, para ajustarlo al enfoque cualitativo de la actual investigación, que prioriza la observación externa no participante y la descripción de comportamientos observables en el aula, se convirtió en una guía de observación estructurada en tercera persona. Esta adaptación fue crucial, dado que la redacción original en primera persona como “yo realizo” o “yo aplico” permitía introducir sesgos de autopercepción y limitaba el registro objetivo por parte de las observadoras. Por este motivo, los ítems se reformularon para adoptar la tercera persona, cambiando frases a “la docente realiza” o “la docente aplica”, lo que permitió capturar de manera directa y objetiva las acciones realmente llevadas a cabo por los docentes.

Asimismo, de los 40 ítems iniciales, se eligieron 19 por su relevancia y conexión directa con los objetivos del estudio. Estos fueron organizados en cuatro subcategorías clave de la disciplina positiva: respeto y motivación, sentido de pertenencia e importancia, efectos a largo plazo, y habilidades para la vida. Cada ítem se formuló como una afirmación descriptiva con dos opciones: Sí y No, además de una columna abierta para observaciones cualitativas basadas en evidencia concreta. Esta organización facilitó registrar no solamente la presencia o falta de las prácticas, sino también los matices, interacciones y respuestas espontáneas que ocurren en el aula, alineándose así con el enfoque cualitativo del estudio.

Es importante señalar que, para asegurar la validez del contenido de la guía adaptada, el instrumento pasó por una evaluación de expertos formada por cinco especialistas: tres docentes de educación superior con especialidad en educación inicial, con ardua experiencia en pedagogía y evaluación educativa, una magíster en neuroeducación y una psicóloga infantil. Estos expertos utilizaron un formulario estructurado para validar el contenido, que revisó cada uno de los 19 ítems bajo tres criterios claves: relevancia (pertinencia teórica y conexión con las dimensiones de la disciplina positiva), coherencia (relación lógica entre ítems, subcategorías e indicadores observables) y claridad (precisión, brevedad y adecuación del lenguaje para su aplicación en el aula).

La evaluación se realizó con una escala de 0 a 3 puntos por criterio. Los resultados fueron destacables: todos los ítems lograron una calificación de 3 (totalmente relevante, coherente y claro) por parte de los cinco expertos, lo que resultó en un promedio de 3. 0 y un coeficiente V de Aiken de 1. 0 (el valor máximo posible) en cada uno de los criterios.

Este consenso definitivo avala la sólida validez de contenido de la herramienta adaptada, su total relevancia para el concepto de la disciplina positiva y su correcta adaptación al enfoque cualitativo del estudio, permitiendo captar de manera objetiva, clara y profunda las prácticas educativas observables en el entorno escolar investigado.

La guía fue utilizada por dos de las investigadoras durante las clases de cada proyecto, en tres momentos fundamentales a lo largo de la duración de

estos: al comienzo, durante el desarrollo y al finalizar el proyecto. Cada observación duró aproximadamente 45 minutos. Los registros se completaron de inmediato después de cada sesión a través de una discusión colaborativa dentro del equipo de investigación, lo que propició una interpretación preliminar, la triangulación de datos y la elaboración de decisiones destinadas a la mejora constante del desempeño docente.

Guía de observación de habilidades sociales

En cuanto a la guía de observación de habilidades sociales, se adaptó el instrumento “Habilidades de Interacción Social”, elaborado por Abugattas (2016) en su tesis de licenciatura en Psicología de la Universidad de Lima. Se revisaron los 24 ítems propuestos originalmente en las dimensiones planteadas por la autora. No obstante, para alinearlos con los objetivos de la presente investigación, se modificaron y reorganizaron en las siguientes subcategorías que definen las habilidades sociales en el contexto estudiado:

- Subcategoría 1: Habilidades para relacionarse. (6 ítems).
- Subcategoría 2: Autoafirmación. (10 ítems).
- Subcategoría 3: Expresión de emociones. (8 ítems).

Con el fin de convertirlo en una guía de observación directa, los ítems originales se rediseñaron para garantizar mayor coherencia, claridad y objetividad. Se sustituyeron enunciados de carácter valorativo o subjetivo por formulaciones que inician con un verbo de acción concreta y observable; por ejemplo: "Inicia contacto con compañeros mediante saludo", "Defiende sus derechos de manera respetuosa" o "Expresa emociones positivas hacia otros".

Esta modificación facilitó un registro preciso y confiable durante la aplicación, permitiendo capturar evidencias cualitativas en contextos naturales del aula y recreo.

La validación de contenido del instrumento adaptado se realizó mediante juicio de expertos con el mismo grupo de cinco especialistas previamente descrito en la validación de la guía de observación del desempeño docente: tres docentes de educación superior con experiencia en pedagogía y evaluación educativa, un magíster en neuroeducación y una psicóloga infantil. Cada experto evaluó de manera individual la pertinencia teórica, claridad en la redacción y

adecuación de los 24 ítems adaptados al enfoque de observación directa, confirmando su validez de contenido para captar evidencias cualitativas de las habilidades sociales. Finalmente, la guía se aplicó en dentro del aula durante las actividades regulares y en los periodos de recreo. En estas situaciones, las observadoras marcaron para cada ítem si la conducta se observó (Sí) o no se observó (No), y utilizaron la columna de Observaciones para registrar evidencias concretas, ejemplos específicos, detalles del contexto o comentarios relevantes. Este procedimiento aseguró la objetividad y confiabilidad de los datos, ya que se basó en observaciones directas y sistemáticas de las interacciones sociales reales de los niños en su día a día, tanto en el diagnóstico inicial como en el final.

Guía de entrevista

Lopezosa et al., (2022) define la guía de entrevista como un instrumento flexible, ya que, aunque parten de un conjunto de preguntas previas, el entrevistado puede contestar de forma abierta, evitando así la elección de respuestas específicas. Al mismo tiempo, quienes participan en las entrevistas tienen la capacidad de generar aportes amplios, creativos que van más allá de la pregunta realizada literalmente.

En la presente investigación, la guía de entrevista permitió recopilar información sobre las subcategorías de Disciplina Positiva a través de preguntas abiertas a las dos docentes del aula, ejecutoras e investigadoras del grupo. Esta entrevista fue de carácter semiestructurado en la que se recolectó información sobre las acciones y estrategias que las docentes utilizaban en su práctica pedagógica.

Teniendo estos conceptos en cuenta se llevó a cabo la aplicación de la guía de entrevista con 15 preguntas, cabe mencionar que dicha entrevista se desarrolló en dos momentos temporales a las mismas docentes; la primera entrevista fue aplicada el 01 de septiembre y la segunda entrevista el 16 de octubre; conducida por las dos entrevistadoras integrantes de la investigación, una de las entrevistadoras era la encargada de liderar las preguntas y la segunda entrevistadora de tomar las notas y observaciones no verbales. La duración de estas entrevistas estuvo en un rango de 50 - 60 minutos dentro en un espacio tranquilo de la institución, garantizando la privacidad y comodidad de las

entrevistadas.

Durante la primera entrevista predominó un tono de incertidumbre y cierto cansancio debido a los desafíos que habían ido desarrollándose en su aula, frases como: “me cuesta establecer límites con los niños que son reincidentes” o “enfoco toda mi atención en el niño que no cumple los acuerdos” fueron constantes.

En la segunda entrevista el panorama cambiaba, pues las docentes se mostraban más motivadas y presentaban evidencias audiovisuales como videos y fotos de cómo las estrategias empleadas habían contribuido a una mejor armonía en su aula, por ejemplo el yanapiri (maestro del día), los pictogramas para ayudar a regular las actitudes disruptivas en el aula, las conversaciones individuales que habían tenido con sus estudiantes de actitudes más desafiantes, la manito preguntona, y los proyectos de aprendizaje donde habían sido los niños quienes determinaban lo que deseaban aprender a partir de las propuestas de provocación. Las docentes contestaron más motivadas y con toda esa evidencia mencionada de por medio a las preguntas planteadas ya en las anotaciones realizadas quedó plasmada esa variación en el estado de ánimo y actitud, siendo una prueba muy clara del cambio que se consiguió alcanzar.

3.6 Análisis y procesamiento de la información

Para el procesamiento y análisis de la información de esta investigación se hizo uso de la matriz de triangulación. Contrastando de esta manera los datos obtenidos a partir de tres instrumentos utilizados: el diario de campo, guías de observación y guías de entrevista.

Durante el desarrollo de cada sesión de aprendizaje, se utilizaron guías de observación para analizar el desempeño docente de las investigadoras durante la implementación de los proyectos enmarcados en Disciplina Positiva. Continuando con la matriz de guías de observación, se elaboró un procesamiento similar de la información, estableciendo los hallazgos recurrentes de la aplicación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva, para luego relacionarlos con las subcategorías y los indicadores del instrumento. Posteriormente, al finalizar cada sesión de aprendizaje, las docentes redactaron los diarios de campo de manera crítica y reflexiva sobre su propio accionar

pedagógico. Asimismo, se aplicaron entrevistas a las docentes con el fin de recabar más información sobre la categoría Disciplina Positiva y sus subcategorías correspondientes.

Respecto a la matriz de diarios de campo, para iniciar se identificaron los hallazgos más relevantes y recurrentes para luego relacionarlo con la subcategoría correspondiente, codificando los veintiún diarios de campo según el orden. Posterior a ello, se estableció el marco referencial y las conclusiones según lo analizado.

Finalmente, con la matriz de guía de entrevista a las docentes, se realizó la codificación de las respuestas, tanto iniciales como las respuestas finales. Se sistematizó los hallazgos pertenecientes a cada subcategoría, estableciendo el marco referencias y las conclusiones.

Al culminar las matrices mencionadas, se inició con la matriz de triangulación de los tres instrumentos. Como indica Torres (2021), la triangulación puede comprenderse como el uso combinado de diversas metodologías de investigación para abordar un mismo objeto de la investigación. A través de la triangulación, es posible aplicar distintas técnicas de recolección de datos, involucrar a varios investigadores en el análisis, recurrir a múltiples fuentes de información o emplear diferentes enfoques teóricos para interpretar un mismo fenómeno. Todo ello con el propósito de enriquecer el conocimiento obtenido y garantizar la validez de los resultados alcanzados.

En la presente investigación, la triangulación se realizó tomando como base las subcategorías de la categoría Disciplina Positiva, las cuales fueron establecidas y analizadas en cada uno de los instrumentos aplicados. Para ello, en la primera columna de la matriz se consignaron las conclusiones obtenidas a partir del análisis individual de cada instrumento (diarios de campo, guías de observación y guías de entrevistas). Asimismo, mediante el uso de colores específicos, se resaltaron aquellos datos que presentaban similitudes o coincidencias entre los tres instrumentos, permitiendo identificar patrones recurrentes en la información recopilada.

Posteriormente, se elaboró un apartado de hallazgos relevantes, en el cual se sistematizaron los resultados provenientes de los tres instrumentos,

considerando el resaltado previo. Finalmente, se llevó a cabo la confrontación teórica, contrastando los hallazgos empíricos obtenidos durante la aplicación de los proyectos con los aportes de los autores que sustentan el marco teórico. Todo este proceso constituyó un insumo fundamental para la elaboración del capítulo de Resultados y Discusión.

3.7 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo estrictos principios éticos que priorizaron el respeto a la dignidad humana, la autonomía, la integridad y los derechos de todos los participantes, conforme a la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (WMA, 2024), que establece los principios éticos fundamentales para la investigación, dado que la población incluye niños de 5 años.

En primer lugar, el respeto a la autonomía y la obtención de consentimiento libre e informado, garantizado mediante el consentimiento informado por escrito de los padres de familia o representantes legales de los niños. (Véase Anexo 6)

En segundo lugar, la protección reforzada de poblaciones vulnerables, principios 19 y 20 de la Declaración de Helsinki (2024), se reconoció que los niños de 5 años constituyeron un grupo en situación de vulnerabilidad por su edad, limitada capacidad de comprensión y dependencia.

En tercer lugar, se respetó su derecho al asentimiento informado mediante explicaciones adaptadas a su nivel de comprensión sobre las actividades que realizaron, asegurando que su participación sea voluntaria.

Finalmente, se garantizó la protección de la identidad de todos los participantes mediante la codificación de nombres y datos personales, cumpliendo de esta manera con el principio de la protección de la privacidad, confidencialidad e integridad de los datos (Declaración de Helsinki, WMA, 2024).

Los resultados generales fueron compartidos con la institución educativa participante y, de manera accesible, con los padres de familia, contribuyendo al beneficio directo de la comunidad educativa y al cumplimiento del compromiso ético de devolución y equidad (Declaración de Helsinki, WMA, 2024). Esta aproximación ética integral no solo garantizó el cumplimiento normativo, sino

también el respeto efectivo a los derechos y el bienestar de los niños y sus familias durante todo el proceso investigativo.

3.8 Limitaciones

Durante el desarrollo de la investigación se presentaron diversas limitaciones en la aplicación de la propuesta pedagógica. En primer lugar, relacionadas con la implementación continua de las sesiones de la investigación correspondientes a los proyectos, debido al calendario cívico de la institución, ya sea por fechas festivas o feriados programados. Estas actividades obligaron a reorientar algunas sesiones y trasladarlas a días posteriores, cambiando la planificación original.

En segundo lugar, el estudio se vio afectado por la interrupción de clases presenciales debido a paros nacionales relacionados con la situación social del país, lo que provocó una transición temporal a la modalidad virtual. Esta situación motivó el aplazamiento de las sesiones y la reprogramación del cronograma previsto. Para cumplir con el número de solicitudes planificado y asegurar la finalización del proyecto, en algunos casos fue necesario completar dos lecciones en un día, lo que demostró agotamiento en el grupo de niños.

En tercer lugar, hubo restricciones al acceso a fuentes académicas especializadas. En particular, a la bibliografía original en la categoría Disciplina Positiva que fue un desafío, ya que varios textos básicos tenían costos monetarios que los investigadores no podían cubrir. Esta situación requirió una mayor inversión de tiempo en la búsqueda de fuentes secundarias, contactando a otros autores que recolectaron y analizaron los aportes del autor principal, de quien se recopiló la información necesaria para sustentar el análisis relevante.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo analiza los hallazgos de la investigación cualitativa a través de los instrumentos empleados: los diarios de campo, las guías de observación y las guías de entrevista a las docentes. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un procedimiento sistemático de codificación cualitativa; siguiendo las fases de análisis, se realizó codificación abierta y la codificación

axial a través de matrices para cada instrumento. Es decir, se realizó una matriz de diarios de campo, matriz de guías de observación y matriz de entrevistas (véase anexo 7, 8 y 9). Este procedimiento permitió organizar los datos de manera coherente, estableciendo relaciones entre conceptos teóricos y evidencias empíricas.

Después del análisis mencionado anteriormente, se realizó el proceso de triangulación en el que se consideraron los datos recopilados por cada instrumento (véase anexo 10), examinando las diferentes perspectivas y validándolas mediante el proceso de interpretación, lo que permitió obtener los resultados de la investigación (Cisterna, 2005, como se citó en Amancio, 2021).

A continuación, se expone el análisis de resultados para dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación:

En relación con el primer objetivo específico: Diseñar proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

El diseño de los proyectos se fundamentó en los principios de Disciplina Positiva propuestos por Nelsen, integrando la firmeza y amabilidad como ejes transversales. A partir del diagnóstico, se evidenciaron limitaciones en habilidades sociales como la interacción entre pares, resolución de conflictos, expresión de emociones y empatía, por ello, se estructuraron dos proyectos de aprendizaje centrados en temáticas relevantes para los niños de 5 años. Como resultado, el diseño de estos proyectos permitió contar con una planificación pedagógica estructurada y coherente que orientó de manera clara la intervención educativa, facilitó la selección de estrategias específicas y pertinentes para abordar cada habilidad social, y proporcionó un marco metodológico concreto para implementar los principios de Disciplina Positiva en el aula de manera sistemática y no improvisada. Lo mencionado se pone en manifiesto en los siguientes discursos de las investigadoras:

En el **DC05** se lee: "propuse utilizar cinco pictogramas visuales: hacer silencio, mantener los ojos atentos, escuchar, levantar la mano y pensar en una solución frente a un problema; lo que permitió que los niños comprendieran los límites de manera clara y a partir de ello fueron regulando mejor sus acciones

durante la sesión de aprendizaje, lo cual se planificó luego de un rediseño de sesión"

"Yo los motivaba a través de palabras como *'tu idea me parece muy buena'*, *'¿cómo lo organizaríamos?'*, además, mostré videos de diferentes tienditas donde fueron observando cómo lo organizaban" **(DC16)**

Por su parte, el DC13 menciona: "Promovió el diálogo, la colaboración y el respeto a las ideas de los compañeros durante el trabajo en equipo"

"Escucho sus respuestas y valido cada una de ellas diciendo expresiones como *'Excelente'*, *'Muy bien'* y *'Claro, así es'*" **(DC20)**

Referente a otro discurso, en la E.F.K.1 menciona que escribe en la pizarra las ideas de los niños y las toma en cuenta durante las actividades. Escucha sus propuestas y, al finalizar sus dramatizaciones, les brinda un espacio para comentar o expresarse. **(GO3, GO2)**

Esto confirma lo señalado por Nelsen et al., (2007), citado por Arias (2024), quienes establecieron que la Disciplina Positiva requiere firmeza y amabilidad simultáneamente, lo cual guio el diseño de cada sesión de aprendizaje para actuar acorde al enfoque de Disciplina Positiva. Asimismo, Aguilar (2023) agrega que el docente, que se basa en el respeto, cumple la función de orientar y regular el comportamiento de los estudiantes y actuar como mediador en la resolución de conflictos en el aula. Promoviendo un ambiente armonioso, buscan que los estudiantes se desarrollen en un contexto basado en el respeto mutuo.

En relación con el segundo objetivo específico: Implementar proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.

Respecto al segundo objetivo específico, los hallazgos evidenciaron que la implementación se llevó a cabo según lo planificado en el plan de acción, aplicando sistemáticamente acciones en base a Disciplina Positiva durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de los proyectos con el fin de mejorar las habilidades sociales de los niños. Esta implementación se caracterizó por brindar espacios donde los niños tuvieron la oportunidad de ejercer roles de

responsabilidad, promovieron espacios de escucha activa y reflexión, donde a través del diálogo constructivo, los niños expresaron ideas y sentimientos, y construyeron acuerdos de forma colectiva. Esto se demuestra por medio de las siguientes narraciones y acciones realizadas por las docentes:

El **DC03** menciona: "En conjunto reflexionamos, y pregunté a los niños: ¿Qué podemos aprender de lo que les sucedió a las manzanas al hablarles de esa forma? ¿Cómo nuestras palabras afectarán a nuestros amigos?"

"Los niños recordaron y aplicaron los acuerdos del aula sin necesidad de recordatorios constantes, recordando entre ellos y anticipando consecuencias de sus acciones" (**DC10, DC11**).

En el **GO5** se lee: "Anima a todos los estudiantes a participar durante la sesión, ya sea por medio de preguntas, apoyando con las responsabilidades del aula, entre otras acciones"

Las entrevistas revelaron, por su parte, cambios en el accionar pedagógico; en la **E.F.M-2** menciona que "las estrategias que implementé fueron momentos de diálogo, acuerdos participativos y actividades cooperativas. En el **E.F.K-2** destacan prácticas como la "escucha activa, validación de emociones y guía a la reflexión".

En concordancia con estos hallazgos, Kachahuallpa y Huancara (2024) señalan que, para la práctica de la Disciplina Positiva en el aula, es fundamental escuchar activamente al grupo, emplear la conversación en lugar de la coerción y reflexionar sobre las razones que conducen a ciertos comportamientos. Asimismo, Ramírez y Espinoza (2024) mencionan que el enfoque de Disciplina Positiva favorece los vínculos entre los niños y, como resultado, desarrollan habilidades sociales durante sus interacciones.

En relación con el tercer objetivo específico: Registrar los cambios en las habilidades sociales de los niños de 5 años durante la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva.

Con respecto al tercer objetivo específico, los resultados mostraron transformaciones positivas y graduales en las habilidades sociales de los niños

de cinco años durante la ejecución de los proyectos fundamentados en Disciplina Positiva. Estas transformaciones se evidenciaron en áreas esenciales como la comunicación asertiva, la cooperación en grupo, la empatía hacia sus compañeros y la resolución pacífica de conflictos. Al inicio, los niños mostraban comportamientos más impulsivos, pero hacia el cierre de las sesiones, sus interacciones se volvieron más respetuosas, autónomas y reflexivas. La aplicación metódica de herramientas como acuerdos grupales, círculos de diálogo, pausas activas, validación emocional y reflexión sobre los errores permitió a los niños asumir responsabilidades, expresar sus emociones verbalmente, colaborar en la creación de soluciones y aplicar lo aprendido de manera independiente. Esto se evidenció a través de las narraciones y acciones registradas en los diarios de campo: Por ejemplo, en **DC03**, se notó que la docente ofreció instrucciones claras para que los niños respetaran sus turnos, lo cual favoreció la atención y el uso de palabras durante la reflexión. En **DC04**, durante las dramatizaciones, la docente animó a los niños a levantar la mano, respetar los turnos y adoptar roles de apoyo hacia sus compañeros, promoviendo así la cooperación y el respeto mutuo. Además, “los niños recordaron y aplicaron los acuerdos del aula sin necesidad de recordatorios continuos, corrigiéndose entre sí y anticipando las consecuencias de sus actos” (**DC10, DC11**), lo que mostró un progreso en su autonomía y habilidades para resolver conflictos.

En **DC15**, los niños recordaron y pusieron en práctica de manera independiente los acuerdos de la clase durante la dramatización, pidiendo silencio y respeto a sus compañeros, y reflexionaron sobre un incidente de falta de respeto, discutiendo cómo se siente alguien cuando es llamado por un apodo. Este momento evidenció el avance en su empatía y regulación emocional. En **DC20** y **DC21**, ante la frustración de algunos niños por no ser seleccionados como vendedores, la docente indagó sobre por qué consideraban que era injusto y manejó la situación mediante el diálogo antes de proceder con la actividad, lo que fomentó la comunicación asertiva y la búsqueda colectiva de soluciones sin recurrir a penalizaciones.

Las evaluaciones preliminares de las matrices apoyaron estos cambios: en la categoría “Respeto y motivación”, se promovió un ambiente en el aula

fundamentado en el respeto mutuo y una motivación constante, caracterizado por una comunicación serena, la apreciación del esfuerzo de los niños y la implementación regular de acuerdos colectivos. Un ambiente calmado, la validación de propuestas, la conexión visual, los saludos y el uso de ayudas visuales facilitaron que los niños prestaran atención a sus compañeros, se turnaran y se involucraran en actividades con un interés sostenido. En lo que respecta al “Sentido de pertenencia”, los niños cultivaron un sentimiento de inclusión al participar activamente en actividades grupales, intercambiar ideas y experiencias, respetar acuerdos establecidos y tomar decisiones en conjunto.

Se reconocieron como integrantes valiosos del grupo, colaboraron en la adquisición de conocimientos, trabajaron en conjunto y expresaron orgullo y satisfacción al mostrar lo que habían aprendido. La participación de las familias en diversas actividades fortaleció la conexión entre el hogar y la escuela, promoviendo un ambiente de cooperación, respeto y un compromiso activo que consolidó los vínculos y la identidad grupal. En el ámbito de “Efectiva a largo plazo”, la docente implementó estrategias de refuerzo constante, recordatorios y participaciones activas, fomentando la repetición, revisión y reflexión sobre aprendizajes anteriores. Con una instrucción organizada, retroalimentación adecuada y mediación de conflictos, impulsó a los niños a aplicar normas, procedimientos y acuerdos de manera autónoma, reforzando el aprendizaje y el comportamiento positivo a lo largo del tiempo. Esta metodología docente evidenció que la efectividad de las intervenciones se mantenía cuando se aplicaban de forma sistemática y se alentaba la participación activa y colaborativa.

En relación con estos hallazgos, Nelsen y Gfroerer (2019) sostuvieron que los niños requieren sentirse importantes y parte de un grupo para desarrollar un sentido de pertenencia, lo que genera confianza y seguridad. Esto se reflejó en una disminución de situaciones de participación restringida y en un aumento de colaboración autónoma entre compañeros diversos, tal como se documentó en las observaciones. Aguilar (2023) indicó que el docente que se fundamenta en el respeto tiene la labor de guiar y regular el comportamiento de los estudiantes, además de actuar como mediador en la resolución de conflictos en la clase,

promoviendo un entorno armonioso donde los estudiantes se desarrollan en un contexto de respeto mutuo. Asimismo, Tacunan (2019) destacó que la Disciplina Positiva, bajo la premisa de respeto y motivación, se basa en la democracia y la conciencia de la importancia de enfocar la conducta del estudiante dentro de un marco de respeto, dignidad, solidaridad y afecto, para que desde pequeños crezcan en un ambiente equilibrado, acorde al enfoque democrático de la educación. Investigaciones en contextos similares, como las de Rodríguez et al. (2021), señalaron que el sentido de pertenencia crea confianza y seguridad, promoviendo la cooperación y reduciendo conductas disruptivas en la educación preescolar. Estos principios coinciden con evidencia de que intervenciones respetuosas y enfocadas en soluciones mejoran las habilidades sociales en niños de educación inicial, preparando a los niños para interacciones sanas tanto dentro como fuera del aula.

En relación con el cuarto objetivo específico: Reflexionar sobre la práctica pedagógica a partir de los resultados obtenidos durante la aplicación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva.

Respecto al cuarto objetivo específico, los hallazgos evidenciaron que la intervención no solo generó transformaciones significativas en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, sino que también generó que las docentes transitaran por un proceso de reflexión desde la práctica pedagógica. La implementación sistemática de los criterios de la Disciplina Positiva en los proyectos propuestos posibilitó un cambio progresivo en el enfoque docente, que pasó de un modelo predominantemente directivo y centrado en el control conductual a uno más respetuoso, empático y centrado en el niño.

Este proceso se caracterizó por una reflexión continua y crítica por parte de las docentes, quienes, a través de las narraciones en las entrevistas, los registros de observación y los diarios de campo, evidenciaron una mayor conciencia y autocrítica sobre aspectos clave de su práctica pedagógica. En particular, se destacaron las acciones realizadas por las docentes durante la implementación, las cuales posteriormente facilitaron una reflexión profunda sobre su propia praxis.

En primer lugar, se observó una reflexión clara sobre el manejo de límites

y conflictos. En el **E.F.K-2** se lee: “Ahora puedo entender que al llamarle la atención delante de los demás solo genera que se sientan, en ocasiones, humillados o señalados”. Esta autocrítica la llevó a reemplazar los regaños públicos y las exclusiones por conversaciones personalizadas, empleando tono calmado pero firme, preguntas abiertas y pausas activas. De manera similar, la docente 2 reflexionó sobre su dificultad inicial para establecer límites claros debido a una empatía excesiva, y adoptó el uso de pictogramas para anticipar acciones y espacios tranquilos para la autorregulación, reconociendo que estas estrategias generan mayor seguridad y autonomía en los niños.

En segundo lugar, las docentes cuestionaron el uso tradicional de premios y castigos. En la **E.F.K-2** se halló que: “Con la aplicación de Disciplina Positiva, pienso que es una forma de obligarlos a actuar en lugar de que reflexionen el por qué lo están haciendo; los premios o castigos solo dan efecto en el momento”. La **E.F.M-2** coincidió al afirmar que estos métodos “hacen que la actitud negativa que uno intenta corregir se intensifique”. Esta reflexión las orientó hacia estrategias más sostenibles: elogios descriptivos, validación de emociones, reconocimiento de esfuerzos, preguntas que fomentan la empatía y espacios de diálogo para buscar soluciones conjuntas.

En tercer lugar, se evidenció una reflexión profunda sobre la promoción de la participación, la autonomía y la conexión emocional. La docente 1 destacó la importancia de la escucha activa y el reconocimiento individual como base para vínculos afectivos, mientras que la docente 2 incorporó el “yanapiri” (maestro del día), y sorteos para fomentar nuevas interacciones que fortalecen el sentido de pertenencia. Ambas docentes manifestaron una mayor conciencia sobre el impacto de su propia actitud y presencia en el aula: la docente 2 mencionó modular su tono de voz, colocarse a la altura del niño y mostrarse accesible (**E.F.M-2**) y (**GO5 y GO6**), mientras que la docente 1 enfatizó crear espacios de confianza donde los niños se expresen sin temor a ser juzgados. (**E.F.K-2**) y (**GO4, GO5, GO6**)

Estos resultados observables en el aula impulsaron a las docentes a cuestionar y resignificar su propia práctica pedagógica. Esta reflexión se evidenció en la adopción progresiva de estrategias que fomentaron contextos

auténticos de interacción social, donde los niños pudieron expresar emociones, considerar perspectivas ajenas y resolver conflictos de manera constructiva.

De igual modo, la Disciplina Positiva se posicionó como un enfoque fundamental para el desarrollo de habilidades para la vida en niños de 3 a 6 años, etapa en la que comienzan a interactuar más intensamente con sus pares y a cultivar competencias como compartir, tomar turnos y cooperar (Pascual, 2024). Los resultados de los proyectos llevaron a las docentes a reflexionar sobre cómo este enfoque, al integrar el respeto mutuo y la validación emocional, permite a los niños comprender las perspectivas de los demás y resolver conflictos de forma constructiva, sentando bases para relaciones saludables a largo plazo. Este hallazgo se alineó con Gil-Gómez et al. (2023), quienes destacan que, en esta edad temprana, la Disciplina Positiva fortalece la empatía, la resolución de problemas y la comunicación efectiva, competencias esenciales para interacciones interpersonales saludables.

Las evidencias de diarios y observaciones corroboraron la teoría de Quispe (2023), quien definió las habilidades sociales como competencias que permiten “expresar emociones y opiniones, y satisfacer necesidades de manera asertiva, respetando el derecho de la otra persona”. Las docentes, al observar mejoras en la cooperación y el respeto mutuo entre los niños, reflexionaron sobre cómo los proyectos generaron contextos sociales auténticos que favorecieron un desarrollo funcional y transferible de estas competencias, cuestionando prácticas previas que priorizaban el cumplimiento normativo sobre la conexión emocional.

En concordancia, Santa Cruz y D’Angelo (2020) afirmaron que la Disciplina Positiva promueve el sentido de pertenencia al tiempo que cultiva el respeto mutuo y la resolución constructiva de conflictos en marcos éticamente responsables. Esta vinculación se hizo evidente en las reflexiones docentes: al analizar los resultados prácticos en el aula, las educadoras reconocieron que su práctica inicial, más reactiva y centrada en consecuencias externas, limitaba el desarrollo integral; en cambio, la intervención les permitió adoptar un enfoque que fortaleció la pertenencia grupal y las competencias transferibles para una vida adulta responsable y armónica.

En síntesis, los resultados obtenidos no solo demostraron el impacto

positivo de los proyectos en las habilidades sociales infantiles, sino que también actuaron como catalizador para una reflexión crítica y transformadora en la práctica pedagógica de las docentes. Este proceso de autocrítica y resignificación confirmó la relevancia de la Disciplina Positiva como herramienta para una educación más inclusiva, respetuosa y orientada al desarrollo socioemocional integral, contribuyendo directamente al propósito general de la investigación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva demostraron ser una estrategia efectiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años. El análisis realizado evidenció mejoras estructurales en las interacciones, sustentadas en el respeto mutuo observable, la integración efectiva y la generación de un ambiente áulico más colaborativo y amable. Estas transformaciones se manifestaron de manera consistente en la regulación emocional, la cooperación, la comunicación respetuosa y la resolución positiva de conflictos.

El diseño de los proyectos resultó pertinente y eficaz, ya que orientó las prácticas docentes hacia un acompañamiento respetuoso y centrado en el niño, logrando fortalecer las habilidades sociales de forma significativa.

La implementación de los proyectos generó mejoras observables y sostenibles: los niños mostraron mayor empatía, autoafirmación, capacidad para participar activamente y resolver conflictos de manera cooperativa, lo que contribuyó a un clima áulico más armónico y preventivo de dificultades relacionales futuras.

El registro sistemático de resultados confirmó mejoras claras en cooperación, comunicación respetuosa y relaciones entre compañeros, lo que favoreció un entorno educativo más inclusivo.

La reflexión sobre los resultados permitió constatar que la Disciplina Positiva fortalece de manera consistente el desarrollo social en niños de 5 años y

transforma positivamente las prácticas pedagógicas hacia enfoques más participativos.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Se sugiere a las docentes de educación inicial implementar el enfoque de Disciplina Positiva a lo largo de toda la jornada escolar. De esta forma, se favorecerá la consolidación de las habilidades sociales en los niños, integrándolo tanto en los proyectos de aprendizaje como en los talleres pedagógicos, con el propósito de fortalecer sus competencias sociales.

Se recomienda a las comunidades educativas que atienden a niños del Ciclo II de la Educación Básica Regular (EBR) diseñar e implementar proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva. Este enfoque innovador proporciona estrategias efectivas para mejorar las habilidades sociales y el desarrollo integral de los estudiantes en esta etapa educativa.

Se propone incorporar el enfoque de Disciplina Positiva en los programas de formación docente inicial y continua. Esta medida contribuiría positivamente a la preparación de los educadores, permitiendo la integración de herramientas positivas en los procesos educativos, con el objetivo último de potenciar las habilidades sociales de los estudiantes.

Se recomienda replicar el estudio en diversos contextos educativos, adaptando los proyectos basados en Disciplina Positiva a las características y realidades específicas de cada comunidad. Este ejercicio permitiría enriquecer la práctica pedagógica y comparar su efectividad en diferentes entornos.

REFERENCIAS

- Abugattas Makhlouf, S. (2016). *Construcción y validación del test “Habilidades de Interacción Social” en niños de 3 a 6 años* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/4012>
- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Almeida Guevara, A. J., Burgos Cuadros, K. V., Campues Andrango, J. M., Molina González, K. J., y Miele Salvatierra, R. M. (2025). *Estudio del deterioro de saldos de cuentas por cobrar y su impacto en la liquidez de la empresa Comonteksa S.A.: Estrategias para optimizar el flujo de caja y la gestión de cobranzas en el año 2025* [Trabajo de titulación, Universidad Internacional del Ecuador]. Repositorio institucional UIDE. https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/8142/1/UIDE-D-TCA-2025-48.PDF?utm_source=chatgpt.com
- Aguirre, G., Caffo, M., Galarza, K., Dueñas, H., y Rojas, W. (2022). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 6(26), 1941–1950. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/706>
- Aguilar Vidal, K. R. (2023). *Disciplina positiva para la convivencia escolar en el aula del nivel inicial* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6ef0c8c7-fe13-4f51-8384-6ea4c9476cc8/content>
- Andrade Carrión, A. L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research*, 5(2), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>
- Arana, R. (2024). *Aplicación de la disciplina positiva según la opinión de las maestras en el nivel inicial*. [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del

Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional – Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1301>

Arias, A., Burgos, S., Segarra, R. y Proaño, M. (2022). *La Disciplina Positiva en la Adquisición de Normas de Convivencia Social*. Editorial Ingenius Académico.

https://ingenius.academy/assets/pdf/publicaciones/ae941723e3cd2269ca_a75fd0c8f98907.pdf

Arias, L. y Urbano, F. (2024). *Habilidades sociales y rendimiento académico*. [Trabajo de grado de Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica Pereira]. Repositorio Institucional – Universidad Católica Pereira.

<https://repositorio.ucp.edu.co/entities/publication/aa77f6ae-c610-4b6b-a9c0-ea9a7df785be>

Artigas, W. y Valencia Arias, A. (2024). Marco metodológico de la investigación. Dialnet, págs. 61-77.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9564238>

Astorga, M., Orellana, A., Terreros, V. y Provoste, C. (2018). *Estrategias para desarrollar las habilidades socio- emocionales a través de la literatura infantil, en niños y niñas de 4 a 5 años*. [Tesis de pregrado, Universidad Andrés Bello]. Repositorio Institucional – Universidad Andrés Bello.

<https://repositorio.unab.cl/items/eea26767-5a7d-4f8b-81cf-6cd85557477c>

Balderas, A., Cruz, C., Zapata, N., y Salazar, J. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC: Revista Académico- Científica*, 8(1), 9–18.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9593530>

Bancayán, C. y Vega, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *PAIDEIA XXI*, 10(1), 233 – 247.

<https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/2999/3165>

- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K. y Skouteris, H. (2021). "Está integrado en lo que hacemos por cada niño": Una exploración cualitativa de las perspectivas de los educadores de la primera infancia sobre el apoyo al aprendizaje socioemocional infantil. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18 (4), 1530. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Caicedo, J., Sornoza, K., y Zumbado, H. (2024). Social skills and school coexistence in initial education children. *Conrado*, 20(96), 206-215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442024000100206&lng=es&tlng=en
- Canales, L. (2022). Percepciones docentes sobre las prácticas pedagógicas de la disciplina positiva con niños del Nivel Inicial de una IE privada de Lima. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22684>
- Castro, J., Gómez, L., y Camargo, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140-174. <https://doi.org/10.14483/22487638.19171>
- Causillas, N. y Murillo, J. (2020). La disciplina educativa positiva: una estrategia para regular la conducta de niños en edad preescolar. *Paidagogo*, 3(2), 123-134. <https://educas.com.pe/index.php/paidagogo/article/view/71>
- Delgado, M. (2020). *Habilidades sociales en educación infantil*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional – Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41160>
- Escobar, W. (2022). Estilo de Apego y Habilidades Sociales, de los niños y niñas de 3 años, del Instituto de Educación Inicial N0 107-Huancavelica. *GnosisWisdom*, 2, 10-19. <https://dx.doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v2i1.26>

- Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación*, 11(3), 62–79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Fernández, M. (2022). Uso de la disciplina positiva en el aula de Educación Infantil. Enfoque preventivo para mejorar el desarrollo de las habilidades sociales. [Tesis de pregrado, Universidad Pública de Navarra]. Repositorio Institucional – UPNA. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/43242>
- Fierro, G., Solis, A., Jiménez, I. y Sandoval, A. (2025). Disciplina Positiva en el Ámbito Escolar: Estrategias y Beneficios. *Polo del conocimiento*, 10(4), 1932-1946. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9424/pdf>
- García, A. (2020). *Propuesta de intervención en disciplina positiva para familias y profesionales de la educación*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional – Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/43200>
- García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 24(51), 196-210. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464>
- Gil-Gómez, J., Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja Ribés, A., y Martí-Puig, M. (2023). Evaluación del autoconcepto y las habilidades sociales de docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 24–43. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37404>
- González Muñoz, S., Sánchez Padilla, M. L., y Hernández Benítez, R. (2023). *Árbol de problemas como base en la investigación*. *Educación y Salud*, 12(23), 125-129. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/11153/10729>

- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 1(4), 19-31 <https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/17>
- Gutiérrez Valerio, R., Fernández Cabezas, M. y De León Ramírez, P. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en Educación Inicial a partir del programa Aprender a Convivir. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 69-87. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp69-87>
- Hernández, S. y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), p. 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Huerta, C. (2023). Disciplina positiva en centros educativos. *Journal of Parents and Teachers* (394), 19-26. <https://dx.doi.org/10.14422/pym.i394.y2023.003>
- Hughes, J., Strack, M., y Ferreira, S. (2023). Parentalidade através da disciplina positiva e os reflexos na adolescência:. *Revista Educação e Ciências Sociais*, 6(10), 293-304. <https://dx.doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v6.n10.16532>
- Huishca, J. (2023). *Habilidades sociales en el desarrollo de la autoestima de los niños del nivel inicial 2 de la Unidad Educativa “Liceo Policial” de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Chimborazo]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10753>
- Ibarra, M. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango*. [Tesis de maestría, Universidad Juárez del Estado de Durango]. Repositorio Institucional UJED. <http://repositorio.ujed.mx/jspui/handle/123456789/66>
- Jaramillo, B. y Guzmán, N. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (3), 151-162.

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RULuisAmigo/article/view/3263>

Jiménez, D. (2024). *Disciplina positiva: Cómo criar niños seguros, responsables y capaces*. Grijalbo.

https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=fp7tEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Alfred+Adler+y+Rudolf+Dreikurs+precursores+de+la+Disciplina+Positiva+en+ni%C3%B1os&ots=0eCyTTJhOX&sig=PLWf-OMc9Q-XVfgrcCzF7TSbxYw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Jiménez Colina, K. J., Hernández Pineda, S. del C., y Castro, L. (2024). Desarrollo de la comprensión lectora: una experiencia reflexiva del niño lector. *Revista de Propuestas Educativas*, 6(12), 43-54. <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/1328/2786>

Kachahuallpa Masías, G. F., y Huancara Ccahuana, S. S. (2024). *Disciplina positiva y regulación emocional en niños de cinco años de la Institución Educativa Las Palmeras de Tambopata* (Tesis). Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. <https://repositorio.unamad.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14070/1306/004-1-5-072.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Koltcheva, N. (2023). EU-SELF: A European Platform about Social and Emotional Skills in Early Childhood Education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(2), 35-54. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/5937>

Lamo, M. (2024). El estatuto teórico de la sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(40), 7-44. <https://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.40.7>

Mier Mora, Angie. (2021). El fomento del desarrollo de la inteligencia emocional a través de la disciplina positiva en el nivel de transición de una institución pública del distrito de Barrancabermeja. [Universidad Autónoma de

- Bucaramanga UNAB. Maestría en Educación]. Repositorio Institucional UNAB <http://hdl.handle.net/20.500.12749/14033>
- Montero, A., Mantilla, M., Acosta, N., Macías, A., Tipán, I., y Gallegos, M. (2025). La disciplina positiva en contextos vulnerables: una revisión desde la perspectiva psicosocial y educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 7004-7025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17420
- Morán, K., Suasnabas, L., y Aroni, E. (2023). Habilidades parentales positivas y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Recimundo*, 7(2), 432-440. [https://dx.doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.432-440](https://dx.doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.432-440)
- Mwinsa, G., y Dagada, M. (2025). Play-based learning: A pedagogical approach for social skills development in ECE learners in Zambia. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101396>
- Nyimbili, F., y Nyimbili, L. (2024). Types of purposive sampling techniques with their examples and application in qualitative research studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies: English Language, Teaching, Literature, Linguistics & Communication*, 5(1), 90-99. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419>
- Ochando, H. P. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18.
- Paredes, J. (2024). *Las habilidades sociales en la convivencia de los niños de inicial I en el centro de educación inicial "Dolores Veintimilla de Galindo" Cantón Riobamba*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14281>
- Pascual, H. (2024). La disciplina positiva como alternativa educativa en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. *European Public & Social*

Innovation Review, 9, 1-18.
<https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1594>

- Pazos Polo, Daniela y Sánchez Trujillo, María. (2021). Disciplina violenta y desarrollo cognitivo y socioemocional en el infante preescolar. *Educación*, 30 (58), 250-269. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.012>
- Piñero, M., Esteban, E., Vanga, M., y Rivera, M. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista de Filosofía*, 39, 524-536. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312693>
- Prado, C., Maldonado, X., Heredia, C., Figueroa, J. y Bosquez, 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)
- Quico, E. y Pantigoso, M. (2019). *Habilidades sociales y juegos cooperativos en niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial el Altiplano Cono Norte-2018*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional – UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/b1c0f86a-cd62-4b7d-b751-1279aca5ec25>
- Quiroz, K. (2025). Parentalidad lúdica: juegos tradicionales en entornos pedagógicos en aulas de educación inicial en Perú. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 5(10), 1517-1540. <https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/>
- Quispe, M. (2023). Programa “Títeres en acción” para desarrollar habilidades sociales en niños de educación inicial. *Acta Psicológica Peruana*, 6 (1), 95 - 115. <https://doi.org/10.56891/acpp.v6i1.341>
- Rabasco, M., Ullauri, J., y Aldaz, A. (2023). Estrategias lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños: una revisión de la literatura en los últimos 5 años. *Dominio de las ciencias*, 9(2), 1618-1638.

- Ramírez, A. y Espinosa, L. (2024). *Talleres lúdicos para fortalecer la disciplina positiva en niños de inicial en una escuela de la República Dominicana*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/15267>
- Rengifo, M. (2022). *Propuesta basada en disciplina positiva para la crianza en padres de una institución educativa inicial de El Milagro*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional – UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/30654>
- Rodelo, M., Montero, P., Jay, W. y Martelo, R. (2021). Metodología de investigación acción participativa una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencia Sociales*, 3(27), 287-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090621>
- Rodríguez, C., Espinosa, D., y Padilla, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación* (81), 103-121. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Revista Studium Veritatis*, 20(26), 79 - 97. <https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/view/353/395>
- Sánchez, V. (2021). *Estrategia de motivación “disciplina positiva”, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de 4 a 5 años de edad*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio Institucional – PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/1f8151c8-82ea-4ab8-b0a4-b47c482f2bd4>
- Sánchez, A., Rugel, J., Carrión, M. y Pinos, J. (2025). Aplicación del decálogo de la disciplina positiva en entornos escolares y familiares. *Polo del conocimiento*, 10(8), 2276-2289. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10313/27104>

- Santa Cruz, F. y D'Angelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de Investigación Psicología*. (24), 53-74
http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24_a05.pdf
- Silupu, E. (2019). *Manifestaciones de disciplina positiva en preescolares de 5 años, en Carabayllo, Lima 2019*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43533>
- Simons, P. y Tupiño, L. (2019). *Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – PUCP.
<https://tesis.pucp.edu.pe/items/54101dae-fd2d-4dbe-9eb7-390a9d52e16d>
- Souque, M., Moraes, R., Soares, L., y Pereira, J. (2022). A disciplina positiva como método no desafio de educar sem violência. *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*(12), 1-17. <https://dx.doi.org/10.47456/krkr.v1i12.33606>
- Tacunan Meza, T. Z. (2020). *Disciplina positiva en niños de 5 años en Educación Inicial en el distrito de Ancón, Lima* (Tesis para optar al título de Licenciada en Educación Inicial). Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/55269/Tacunan_MTZ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Talavera, R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate - Lima. *593 Digital Publisher CEIT*, 8, 348-369.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8823234.pdf>
- Tavarez, M. (2023). *Estrategia formativa con enfoque en la disciplina positiva para fortalecer la convivencia escolar en una escuela rural de Coquito*. [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional – Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
<https://hdl.handle.net/20.500.14005/14072>

- Torres, A. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Cientific*, 6(20), 275 – 295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Torres, H., Chacha, I., Molina, M., y Contrera, L. (2024). Efectividad de la Disciplina Positiva en el Ambiente Escolar. *Polo del conocimiento*, 9(9), 1978-1986. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i9.8037>
- UNESCO, O. (2021). Habilidades Socioemocionales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Unuzungo, M., Balladares, C., Bravo, B., Gordon, C., Quito, L., y Fernandez, G. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico, en niños de etapa preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6, 544-557. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1517
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Gente Nueva. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/36461>
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>
- Velásquez, S. (2024). *Concepciones docentes acerca de la disciplina positiva para el desarrollo de la conciencia emocional en niños de 4 años en una I.E. privada de Surco*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29333>
- Walker, M.A., Rinaldi, C. Children's Social and Emotional Functioning and Academic Success in Preschool: the Role of Internalizing Problems and Adaptive Skills. *Contemp School Psychol* 24, 25–33 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00232-5>

World Medical Association. (2024). WMA Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human participants.

<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz Metodológica

Título de la investigación	Proyectos de aprendizaje basados en la disciplina positiva para mejorar habilidades sociales en educación inicial		
Autoras	Programa de estudios	Línea de investigación	Asesora
Ccarhuas Huayta, Karen Guzman Fernandez, Nicole Holgado Castillo, Mayra Tarazona Calle, Margorie	Educación Inicial	Innovación y didáctica	Elizabeth Limailla Gutarra

Problemas	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Marco Metodológico	Técnicas e instrumentos	Población/muestra Unidad de análisis
¿Cómo los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina positiva mejoran las habilidades sociales en niños de 5 años?	Analizar los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.	Disciplina Positiva Este enfoque pedagógico propuesta por Jane Nelsen (2001) busca que los infantes comprendan las relaciones causales de sus comportamientos mediante la reflexión de sus acciones. Este enfoque evita los extremos del	Respeto y motivación La disciplina positiva es amable y firme al mismo tiempo. Si solo es amable, es probable que sea demasiado permisivo; sin embargo, si solo es firme, es probable que se controle demasiado al niño. Es necesario lograr un equilibrio entre las dos. Busca hacer una conexión	Paradigma: Sociocrítico-Interpretativo Enfoque: Cualitativo Diseño: Investigación-acción	Técnica 1: Observación Instrumento 1: Guía de observación Técnica 2: Entrevista Instrumento 2: Guía de entrevista Técnica 3: Triangulación	Población: 68 niños Muestra: 17 niños

		autoritarismo y la permisividad absoluta, optando por una síntesis que integra estándares claros con calidez relacional para promover autorregulación emocional y habilidades	con el niño para que sienta un sentido de pertenencia y significado. Cuando los niños se sienten conectados, se sienten y se comportan mejor. (Nelsen y Lott, 2002, citado en Arias Pazmiño et al., 2022).		Instrumento 3: Diarios de campo	
¿Cómo diseñar proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?	Diseñar proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.	interpersonales necesarias para la participación social (Huerta, 2023).	Sentido de pertenencia e importancia Nelsen y Gfroerer (2019) sostienen que los niños necesitan sentirse significativos y parte de un grupo para desarrollar un auténtico sentido de pertenencia, condición fundamental para la cooperación y el desarrollo socioemocional.			
¿Cómo implementar los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?	Implementar proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.		Efectivo a largo plazo Nelsen y Lott (2002, cit. en Arias et al., 2022) indican que el castigo produce cambios conductuales rápidos, pero conlleva consecuencias negativas prolongadas. En oposición, la Disciplina Positiva			

			resulta superior a largo plazo al integrar los pensamientos, emociones y aprendizajes infantiles, fomentando así competencias duraderas para el futuro.			
¿Cómo registrar los resultados tras la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años?	Registrar los resultados de la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.		Habilidades para la vida Tal como indica Nelsen (s.f., citado en Hughes et al., 2023), desde la perspectiva de la Disciplina Positiva, los errores se consideran experiencias formativas y constructivas. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades para la vida clave, tales como la consideración mutua, el interés genuino por los demás, la colaboración y la mediación de conflictos.			
¿Qué reflexiones surgen sobre la práctica pedagógica a partir de los	Reflexionar sobre los resultados obtenidos durante la aplicación de los	Habilidades sociales Según Escobar (2022), las habilidades sociales	Habilidades para relacionarse Según Caicedo (2024) menciona que las			

resultados obtenidos en la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en la Disciplina Positiva?	proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva para mejorar las habilidades sociales en niños de 5 años.	constituyen un conjunto complejo de competencias esenciales para lograr un desarrollo y un funcionamiento psicosocial efectivo en las interacciones interpersonales. Estas competencias no solo permiten establecer relaciones positivas y beneficiosas, sino que también contribuyen a fortalecer la resiliencia mental y a mantener una mayor estabilidad emocional frente a diversas circunstancias.	competencias relacionales se entienden como el conjunto de comportamientos que posibilitan intercambios interactivos satisfactorios y de beneficio mutuo entre las partes involucradas. Estas competencias permiten a los niños establecer relaciones significativas, lo que a su vez favorece el desarrollo de habilidades sociales funcionales, adaptables al contexto y orientadas a promover una integración positiva en la comunidad. Autoafirmación Como menciona Talavera (2023), la autoafirmación infantil comprende la capacidad de defenderse frente a comentarios hirientes, influencias negativas de compañeros o			
---	--	--	--	--	--	--

			acusaciones falsas, así como expresar dudas y preocupaciones en situaciones desconocidas. Su desarrollo requiere identificar y analizar problemas, formular preguntas relevantes y gestionar tensiones emocionales. Asimismo, incluye participar y resolver desacuerdos espontáneos ante injusticias, afrontar constructivamente las críticas negativas y solicitar ayuda cuando sea necesario (Talavera, 2023).			
			Expresión de emociones Rodríguez y Herrera (2023) afirman la expresión emocional efectiva no solo facilita que los niños comuniquen sus estados internos, sino que también les proporciona herramientas necesarias para			

			modular sus emociones según el contexto social; esta capacidad de regulación emocional contextualizada constituye competencia fundamental que se desarrolla mediante interacciones respetuosas y empáticas como las promovidas por la disciplina positiva.			
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2: Guía de observación N°1

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE ENMARcado EN DISCIPLINA POSITIVA

GUÍA DE OBSERVACIÓN			
Nombre codificado del estudiante		Duración de observación	
Observador		Fuente	
Fecha		Título de la actividad	

N°	ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIÓN
SUBCATEGORÍA: Respeto y motivación				
1	Utiliza un tono de voz sereno para comunicarse con los estudiantes.			
2	Mantiene contacto visual al comunicarse con los estudiantes.			
3	Establece límites claros para las actividades a realizar.			
4	Escucha las opiniones de los niños sin imponer la suya.			
5	Dialoga con respeto en todo momento, incluyendo situaciones de conflicto.			
6	Emplea frases positivas con los estudiantes para motivarlos a dar lo mejor de sí.			
SUBCATEGORÍA: Sentido de pertenencia e importancia				
7	Integra a todos los estudiantes en las actividades.			
8	Escucha con atención cuando los estudiantes comentan experiencias, inquietudes o dudas.			
9	Fomenta la cooperación entre estudiantes delegando responsabilidades.			
10	Muestra interés frente a las necesidades de los estudiantes.			
11	Genera espacios donde los niños puedan expresarse libremente.			
SUBCATEGORÍA: Efectiva a Largo plazo				

12	Evita el uso de recompensas materiales para motivar a los estudiantes.			
13	Gestiona situaciones de conflictos usando el diálogo u otras estrategias en lugar del castigo.			
14	Responde oportunamente a la necesidad de un niño evitando juicios de valor y/o sanciones.			
15	Motiva a los estudiantes mediante el diálogo a pensar en las consecuencias de sus acciones.			
SUBCATEGORÍA: Habilidades para la vida				
16	Fomenta el respeto mutuo durante las interacciones cotidianas entre los estudiantes.			
17	Realiza preguntas abiertas para guiar a los estudiantes a resolver situaciones de conflicto.			
18	Promueve que los estudiantes expresen sus ideas a través del diálogo constructivo.			
19	Impulsa el trabajo en equipo mediante tareas compartidas durante las actividades.			

Anexo 3: Guía de Entrevista

GUÍA PARA LA ENTREVISTA SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE ENMARcado EN LA DISCIPLINA POSITIVA

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

Entrevistadora 1: _____

Entrevistadora 2: _____

El tipo de entrevista utilizada en esta guía es la entrevista semi estructurada.

1. ¿Cómo describiría la forma en que establece límites con sus estudiantes en el aula?
2. ¿Qué estrategias utiliza para mantener un trato respetuoso incluso cuando los estudiantes no siguen los acuerdos?
3. ¿Cómo motiva a sus estudiantes a participar activamente en las actividades?
4. ¿Qué estrategias aplica para promover en los estudiantes el respeto por las diferencias y opiniones de sus compañeros?
5. ¿Qué estrategias emplea para establecer los acuerdos de convivencia en el aula e involucrar a los estudiantes en su construcción?
6. ¿Qué acciones o actividades desarrolla para favorecer que los estudiantes se sientan valorados y con sentido de pertenencia en el aula?
7. ¿Qué estrategias utiliza para generar un ambiente de confianza y seguridad entre los estudiantes?
8. ¿Cómo construyes vínculos afectivos con tus estudiantes? ¿Qué estrategias empleas para lograrlo?
9. ¿Qué opina sobre el uso de premios y castigos para mejorar el comportamiento de los estudiantes?
10. ¿Qué otras estrategias utilizan para promover actitudes positivas de manera sostenible?
11. ¿Qué estrategia utiliza cuando un estudiante no cumple los acuerdos de convivencia?
12. ¿De qué manera guías a los niños para que reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones?
13. ¿Cómo interviene cuando surgen conflictos entre estudiantes y qué pasos sigue para guiarlos en la resolución de los mismos?
14. ¿Cómo promueve el trabajo en equipo entre sus estudiantes?
15. ¿Qué habilidades sociales considera importantes desarrollar desde la etapa inicial?

Observaciones:

Anexo 4: Diario de campo

DIARIO DE CAMPO N. °01

Docente practicante: _____ Programa de estudios: _____

Área curricular: _____ Aula: _____ Fecha __ hora: _____

Actividad realizada: _____

Propósito: _____

I. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD/EXPERIENCIA:

--

II. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD/EXPERIENCIA:

FORTALEZAS (Identificando el momento en el que se desarrolló la situación)	ASPECTOS A MEJORAR (Identificando el momento en el que se desarrolló la situación)
Lecciones Aprendidas (considerando los aspectos más relevantes)	Compromiso de mejora considerando los aspectos a mejorar)

LEYENDA SEGÚN SUBCATEGORÍAS DE LA CATEGORÍA DISCIPLINA POSITIVA

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	LEYENDA
DISCIPLINA POSITIVA	Respeto y motivación (ítems 1–6)	
	Sentido de pertenencia e importancia (ítems 7–11)	
	Efectividad a largo plazo (ítems 12–15)	
	Habilidades para la vida (ítems 16–19)	

Anexo 5: Guía de observación N°2

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

GUÍA DE OBSERVACIÓN			
Nombre codificado del estudiante		Duración de observación	
Observador		Fuente	
Fecha		Título de la actividad	

N°	ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIÓN
SUBCATEGORÍA: Habilidades para relacionarse				
1	Saluda, conversa o juega con sus compañeros.			
2	Participa activamente en actividades grupales con sus compañeros.			
3	Sigue indicaciones del docente durante la jornada escolar.			
4	Comparte materiales o juguetes con sus compañeros.			
5	Mantiene la mirada cuando se le habla.			
6	Recibe invitaciones de sus pares para integrarse en juegos grupales.			
SUBCATEGORÍA: Autoafirmación				
7	Dice “no” o expresa desacuerdo si un compañero hace algo que no es de su agrado			
8	Expresar sus quejas cuando algo no le parece en el aula.			
9	Reclama con palabras ante situaciones que percibe como injustas durante el recreo.			
10	Comunica su desagrado cuando no quiere participar en un juego.			
11	Expresa verbalmente su molestia si pierde en un juego o actividad competitiva.			
12	Responde con palabras si un compañero lo molesta.			

13	Pregunta el “por qué” de las situaciones que le generan curiosidad.			
14	Formula preguntas cuando se le presenta una nueva situación.			
15	Expresa sus preferencias al momento de elegir una actividad.			
16	Inicia una conversación con un compañero o docente.			
SUBCATEGORÍA: Expresión de emociones				
17	Expresar el cariño que siente hacia la docente.			
18	Demuestra cariño por sus compañeros (abrazo, ayuda, comparte, etc.).			
19	Expresa la alegría que siente al completar una tarea con éxito (sonríe, aplaude, salta, etc.).			
20	Consuela a un compañero que se siente triste.			
21	Sonríe de manera espontánea.			
22	Elogia a sus compañeros			
23	Pregunta sobre el estado de ánimo que observa en la maestra.			
24	Agradece cuando recibe un cumplido de parte de sus compañeros.			

Anexo 6: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as): Karen Camila Ccarhuas Huayta ,Nicole Alexandra Guzmán Fernández, Mayra Noélia Holgado Castillo y Margorie Alexandra Tarazona Calle, somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Estamos realizando la investigación titulada: “Proyectos de aprendizaje basados en la disciplina positiva para mejorar habilidades sociales en educación inicial”. Que consiste en la aplicación de proyectos pedagógicos basados en la disciplina positiva, orientados al fortalecimiento de habilidades sociales como el respeto, la empatía, la cooperación y la convivencia en el aula, con el objetivo de mejorar las habilidades sociales de los niños y niñas de 5 años.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que autorice la participación de su hijo(a) en las actividades pedagógicas planificadas, propias del desarrollo de la investigación. Esto le tomará aproximadamente durante la jornada escolar regular, sin interferir con el normal desarrollo de las clases.

La información obtenida a través de observaciones, registros pedagógicos e instrumentos de evaluación permitirá analizar los resultados de la investigación. La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, será anónima. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que ello le perjudique en ninguna forma.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en él, comunicándose con nosotros(as) a través de la institución educativa. Agradecemos su participación.

Yo,.....
padre/madre o apoderado(a) del estudiante
.....acepto que mi menor hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación, estoy informado(a) sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

.....
Firma del participante

.....
Lugar y fecha

Anexo 7: Matriz de análisis de diarios de campo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	HALLAZGOS	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIONES APROXIMATIVAS
Disciplina positiva	Respeto y motivación	DC01: La docente utilizó un tono de voz calmado para regular la conducta de los niños y los guió para que regresaran a su lugar, agradeciendo su colaboración. DC02: La docente recordó los acuerdos antes de iniciar el juego grupal, promoviendo la colaboración y animando a los niños a trabajar juntos para alcanzar la meta. DC03: La docente brindó indicaciones claras para que los niños respetaran turnos de participación, favoreciendo la atención y la expresión de palabras durante la reflexión. DC04: Durante las dramatizaciones, la docente motivó a los niños a levantar la mano, respetar turnos y asumir roles de ayuda hacia sus compañeros. DC05: La docente estableció límites utilizando acuerdos visuales y promovió la participación activa en la votación del proyecto. DC06, DC08: La docente mostró los acuerdos de manera visual y guió la manipulación de materiales, fomentando la atención, la	Según Aguilar (2023), El docente que se basa en el respeto, cumple la función de orientar y regular el comportamiento de los estudiantes y actuar como mediador en la resolución de conflictos en el aula. Promoviendo un ambiente armonioso y buscan que los estudiantes se desarrollen en un contexto basado en el respeto mutuo. Tacunan (2019) por su parte, menciona que la disciplina positiva, desde el criterio de respeto y motivación, se basa en la democracia, la consciencia de la	En conclusión, los resultados muestran que se reforzó un clima de aula basado en el respeto mutuo y la motivación continua, caracterizado por una comunicación tranquila, el reconocimiento de los esfuerzos de los niños y el uso sistemático de acuerdos comunes. Un tono tranquilo, la validación de ideas, el contacto visual, los saludos y las estrategias visuales ayudaron a los niños a escuchar a sus compañeros, turnarse y participar en actividades con interés sostenido. Asimismo, se fortaleció la motivación al sentirse apreciados y escuchados, lo que permitió mantener el orden, el entusiasmo y la

		formulación de hipótesis y la motivación durante la exploración. DC07: La docente promovió la escucha activa y el respeto a las intervenciones de los compañeros durante las actividades de conteo y reflexión grupal. DC09: La docente orientó el experimento, formulando preguntas y motivando la curiosidad de los niños al observar fenómenos como la tinta del pulpo. DC10, DC11: La docente utilizó estrategias visuales y de turno, como la “manito preguntona” y la línea azul, para mantener el orden y la atención durante las actividades. DC12: La docente guió la lectura del cuento, formuló preguntas y recordó los acuerdos, manteniendo la atención y motivación de los niños durante toda la sesión. DC13: La docente promovió el diálogo, la colaboración y el respeto a las ideas de los compañeros durante el trabajo en equipo. DC14: La docente indicó los pasos a seguir, recordó los turnos y motivó la participación al pasar a la pizarra y realizar actividades de comparación de cantidades.	importancia de orientar la conducta del estudiante en el marco del respeto, la dignidad, la solidaridad y el cariño, para que desde pequeño crezca en un ambiente equilibrado, en función del enfoque democrático de la educación.	participación activa.
--	--	--	---	------------------------------

		DC15: La docente reforzó los acuerdos con pictogramas, gestos, palabras de felicitación y pausas activas, incentivando la participación y la reflexión ante la distracción o cansancio. DC16: Durante la asamblea, la docente validó las ideas de los niños, formuló preguntas abiertas y reconoció los trabajos, exhibiéndolos para motivar su participación. DC17: La docente mantuvo el orden en la asamblea, registró y felicitó las propuestas de los niños, asegurando que todos escucharan y participaran de manera respetuosa. DC18: En la sesión virtual, la docente recordó las normas de participación y destacó el uso de turnos, favoreciendo la interacción respetuosa y ordenada. DC19: Antes de trabajar en equipo en el patio, la docente dialogó sobre los acuerdos, acompañó a los grupos y valoró verbalmente el esfuerzo compartido. DC20: La docente utilizó un tono sereno para dar indicaciones, escuchó y validó las respuestas de los niños, reforzando la participación durante el juego de roles. DC21: La docente recordó los acuerdos, agradeció las participaciones, felicitó respuestas		
--	--	---	--	--

		y animó a los niños a seguir compartiendo sus ideas durante la conversación grupal.		
	Sentido de pertenencia	DC01: Se permitió que los niños compartieran sus gustos personales, reconociendo intereses comunes dentro del grupo. DC02: La docente organizó equipos mediante sorteo y guió la actividad para que los niños comprendieran la importancia de colaborar y realizar acciones colectivas. DC03: Se propiciaron espacios de reflexión sobre las palabras hacia los demás, motivando a los niños a expresar aprecio por sus compañeros. DC04: Se dirigieron dramatizaciones de situaciones cotidianas, alentando a los niños a reconocerse como parte del grupo y a proponer formas de ayudar a otros. DC05: Se facilitó la votación para la elección del proyecto, promoviendo que los niños compartieran sus emociones y expresaran ideas sobre lo que querían aprender juntos. DC06, DC08: Se guió la observación de materiales y la construcción de hipótesis,	Nelsen y Gfroerer (2019), quienes afirmaron que los niños necesitan sentirse significativos y parte de un grupo para desarrollar sentido de pertenencia. Rodríguez et al. (2021), este sentido genera confianza y seguridad, lo cual se refleja en la reducción de momentos de participación limitada y el aumento de colaboración autónoma entre pares diversos documentados en las observaciones.	Luego del análisis de los hallazgos de esta subcategoría, a través de las acciones de las docentes, los niños generaron un sentido de pertenencia al grupo, al participar activamente en actividades colectivas, compartir ideas y experiencias, respetar acuerdos y tomar decisiones conjuntas. Se reconocieron como miembros valiosos de la clase, colaboraron en la construcción de conocimientos, trabajaron en equipo y mostraron orgullo y satisfacción al demostrar su aprendizaje. La inclusión de las familias en algunas actividades fortaleció la conexión

		fomentando la comparación de lo aprendido al inicio y al final de la sesión y la construcción de conocimientos grupales. DC07: La docente orientó la actividad de conteo y comparación de cantidades, incentivando la colaboración y el respeto por las producciones de los compañeros. DC09: Se supervisó la formulación de hipótesis y la manipulación de materiales, promoviendo la participación conjunta y la colaboración durante la asamblea final. DC10: Se recordaron los acuerdos del aula, motivando a los niños a compartir ideas, comparar producciones y reconocerse como parte del grupo. DC11: Se organizaron actividades de elección de frases y armado de mensajes, guiando a los niños a trabajar de manera colectiva y participativa. DC12: Durante la actividad del cuento, se alentó la expresión de predicciones, ideas y producciones de manera conjunta. DC13: Se supervisó la construcción de productos		entre el hogar y el aula y fomentó un ambiente de cooperación, respeto y participación activa que fortaleció los vínculos y la identidad grupal.
--	--	--	--	---

		en equipos, promoviendo la colaboración y la expresión de sentimientos al trabajar con amigos. DC14: La docente planificó actividades grupales y guió la resolución de situaciones, fomentando la participación y el intercambio de ejemplos del aula. DC15: Se coordinó la dramatización con la participación de las familias, promoviendo la expresión mediante títeres y fomentando un ambiente de orgullo y satisfacción colectiva. DC16: Se facilitó la planificación y organización de ideas sobre la tiendita, promoviendo la participación en decisiones grupales y la distribución de responsabilidades. DC17, DC19, DC21: Se organizaron votaciones y procesos de decisión grupal, asegurando que los niños respetaran los acuerdos establecidos y validando su participación. DC18: La participación de las familias en la clase virtual fue promovida por la docente, generando un ambiente de cooperación y acompañamiento que motivó a los niños a participar.		
--	--	---	--	--

	Efectiva a largo plazo DC01: La docente utilizó pausas activas constantemente, ya que solían hablar a la par mientras trataba de explicar y continuar la clase. DC02: Los niños demostraron mayor facilidad para trabajar en equipo en la segunda oportunidad del juego, recordando lo que habían aprendido en el primer intento. DC03: Los niños relacionaron la experiencia con las manzanas con situaciones de la vida diaria, mencionando cómo se sienten los amigos cuando se dicen palabras negativas o positivas. DC04, DC05: Los niños recordaron los acuerdos durante la exploración de materiales y aceptaron el resultado de la votación, comprendiendo que todos participaron en la decisión. DC06: Los niños retomaron las hipótesis iniciales sobre los tiburones y las compararon con la información observada en el video y las imágenes. DC07: Los niños aplicaron procedimientos aprendidos para contar, sumar y representar cantidades, recordando los pasos realizados durante la actividad.	Nelsen y Lott (2002, como se citó en Arias et al., 2022), quienes señalan que aunque el castigo puede modificar el comportamiento de manera inmediata, sus consecuencias negativas se extienden en el tiempo. En contraste, la Disciplina Positiva resulta más efectiva a largo plazo porque toma en cuenta los pensamientos, sentimientos y aprendizajes de los niños, permitiéndoles desarrollar herramientas para su futuro. Torres et al. (2024) señalan que el castigo funciona por un momento, pero genera efectos negativos a	Se concluye que, la docente introdujo estrategias de refuerzo constante, recordatorios e interrupciones activas, fomentando la repetición, revisión y reflexión sobre aprendizajes previos. A través de instrucción estructurada, retroalimentación oportuna y mediación de conflictos o desacuerdos, alentó a los niños a aplicar reglas, procedimientos y acuerdos de forma independiente y reforzar el aprendizaje y el comportamiento positivos con el tiempo. Esta práctica docente demuestra que la eficacia de las intervenciones se mantiene cuando se refuerzan sistemáticamente y se fomenta la participación
--	---	--	--

		DC08: Los niños validaron y corrigieron sus hipótesis iniciales sobre el pulpo al compararlas con la observación directa y el video. DC09: Los niños retomaron las hipótesis planteadas antes del experimento y las compararon con los resultados observados, reconociendo cuáles se cumplieron al contrastarlas con lo sucedido durante la experiencia DC10, DC11: Los niños recordaron y aplicaron los acuerdos del aula sin necesidad de recordatorios constantes, corrigiéndose entre ellos y anticipando consecuencias de sus acciones. DC12: Los niños retomaron ideas expresadas al inicio de la sesión y las compararon con lo aprendido al final del cuento, recordando características y acciones del personaje principal. DC13: Los niños reconocieron que el trabajo en equipo implica ponerse de acuerdo y conversar, mencionando que, aunque fue difícil en algunos momentos, lograron completar la tarea. DC14: Los niños utilizaron procedimientos previamente aprendidos como contar, comparar	largo plazo como rebeldía y resentimiento, mientras que la reflexión constante y guiada genera cambios internos que se mantienen en el tiempo.	activa y colaborativa.
--	--	---	---	-------------------------------

		y usar símbolos, recordando los pasos seguidos durante la actividad. DC15: Los niños recordaron y aplicaron de manera autónoma los acuerdos del aula durante la dramatización, solicitando silencio y respeto a sus compañeros, y reflexionaron sobre una situación de falta de respeto al dialogar sobre cómo se siente una persona cuando es llamada por un apodo. DC16: Los niños respetaron turnos de participación, levantaron la mano para intervenir, aceptaron retos adicionales cuando terminaron antes y reflexionaron en asamblea sobre el proceso seguido para elegir los productos de la tiendita. DC17: Durante la votación, los niños esperaron su turno, escribieron su elección y aceptaron el nombre ganador, recordando la importancia de respetar las opiniones de los demás. DC18: Los niños aplicaron de manera autónoma normas previamente trabajadas, como levantar la mano y esperar su turno, lo que facilitó el desarrollo ordenado de la sesión virtual.		
--	--	---	--	--

		DC19: Cuando dos niños se distrajeran, la docente recordó los acuerdos establecidos y les preguntó si deseaban participar, brindándoles materiales para reintegrarse al grupo sin recurrir a sanciones. DC20, DC21: Ante la molestia de algunos niños por no ser elegidos como vendedores, se les preguntó por qué les parecía injusto y se gestionó la situación mediante el diálogo antes de continuar con la actividad.		
	Habilidades para la vida	DC01: La docente promovió que los niños compartieran gustos en común, guiando la conversación para que identificaran intereses similares. DC02: Se fomentó la colaboración al explicar la importancia de los roles dentro del equipo, orientando a los niños a reflexionar sobre sus dificultades y aportes individuales. DC03: La docente alentó a los niños a expresar emociones y comunicarse respetando a sus compañeros, reflexionando sobre el impacto de sus palabras. DC04: Durante las dramatizaciones, se orientó a los niños a proponer acciones para ayudar a otros y representar situaciones cotidianas, destacando	Quispe (2023), quien definió las habilidades sociales como competencias para "expresar emociones y opiniones, y satisfacer necesidades de manera asertiva, respetando el derecho de la otra persona". La integración de gentileza y firmeza constituyen elementos esenciales en la aplicación de	Las experiencias en el aula desarrollaron habilidades para la vida en los niños, como la cooperación, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la empatía y la autorregulación. Actuando de manera práctica, jugando, dramatizando, experimentando y participando en proyectos

		formas de apoyo entre pares. DC05: Se supervisó la toma de decisiones mediante votación, promoviendo la expresión de preferencias y la aceptación de opiniones distintas. DC06, DC07: La docente guió la resolución de situaciones prácticas de conteo, comparación de cantidades y representación numérica, incentivando la explicación de los procedimientos seguidos. DC08: Se promovió la formulación de hipótesis, la observación y comparación de información, orientando a los niños a comunicar sus aprendizajes mediante dibujos y exposiciones orales. DC09: La docente acompañó la realización del experimento, asegurando el cuidado de materiales y guiando el registro de observaciones para que los niños describieran verbalmente lo sucedido. DC10: Durante la exploración y cierre de la sesión, se alentó a los niños a expresar ideas, comparar observaciones y comunicar descubrimientos de manera organizada. DC11: Se propició la reflexión sobre la contaminación del mar, guiando a los niños a	paradigmas educativos colaborativos (Souque et al., 2022)	colectivos, los niños aprendieron a trabajar en equipo, reflexionar sobre sus acciones y sentimientos, asumir responsabilidades y valorar la contribución de los demás. Estas prácticas fomentaron la capacidad de aplicar los aprendizajes en situaciones reales, fortaleciendo las competencias sociales, cognitivas y éticas esenciales para su desarrollo integral.
--	--	---	--	--

		proponer soluciones y a mostrar empatía hacia los animales marinos. DC12: La docente incentivó la imaginación y predicción, promoviendo la creación de nuevas situaciones para el personaje del cuento y su expresión oral y gráfica. DC13: Se orientó el trabajo en equipo, fomentando el diálogo, la distribución de responsabilidades y la resolución conjunta de situaciones. DC14: La docente guió a los niños en la comparación, la toma de decisiones y la aplicación de ejemplos de su entorno para reforzar lo aprendido. DC15: Durante la dramatización, acompañó a los niños, apoyando la seguridad y el respeto de turnos, reforzando los acuerdos y promoviendo la reflexión sobre conflictos. DC16: Se fomentó la organización de ideas y la expresión mediante dibujos y escritura, guiando a los niños en la identificación de letras, la asunción de responsabilidades y la exposición de procesos en asamblea. DC17: La docente supervisó la argumentación de ideas y la votación grupal, asegurando la comprensión de diferencias entre propuestas y el		
--	--	---	--	--

		registro correcto de los votos. DC18, DC20: Se orientó la resolución de situaciones prácticas con monedas, promoviendo el conteo, la toma de decisiones y la reflexión sobre la participación equitativa de todos. DC19: Durante las actividades con familias, se guió la colaboración, el reparto de materiales y la organización del espacio, promoviendo la participación activa y el orden. DC21: La docente estimuló la expresión de opiniones, la recuperación de experiencias del proyecto y la participación en actividades de elección y representación gráfica, fomentando la reflexión sobre mejoras posibles.		
--	--	--	--	--

Anexo 8: Matriz de análisis de guías de observación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	HALLAZGOS DE LAS OBSERVACIONES	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIONES (SUBCATEGORÍAS)
Disciplina Positiva	Respeto y motivación	Utiliza un tono de voz sereno para comunicarse con los estudiantes.	GO1: En ocasiones alza la voz para llamar la atención. GO2: Utiliza un tono de voz bajo para explicar la sesión. GO4: Regula su voz durante toda la actividad. GO5, GO6: Se comunica en todo momento con un tono de voz sereno, mostrándose calmada, para poder comunicarse con los estudiantes.	Torres et al. (2024) Es necesario definir límites de conducta precisos que promuevan relaciones de confianza y respeto entre el docente y sus estudiantes. Cuando se establecen normas claras y comprensibles, los niños logran identificar lo que se espera de ellos, lo cual ayuda a prevenir acciones inapropiadas. Pascual (2024) la Disciplina Positiva pone énfasis en valorar y reconocer los comportamientos deseables, lo que contribuye a que los	En la subcategoría "Respeto y motivación", las docentes demostraron un manejo sereno y regulado de su voz en la mayoría de las sesiones, comunicándose con tono calmado para explicar las actividades, lo que facilitó una interacción respetuosa con los estudiantes. Mantuvieron contacto visual equitativo al ponerse a la altura de los niños, fomentando conversaciones cercanas y directas que promovieron el respeto mutuo. Recordaron y propuso acuerdos de convivencia de manera consistente, invitando a los niños a reflexionar sobre ellos, acompañándolos con
		Mantiene contacto visual al comunicarse con los estudiantes.	GO1: Mantiene el contacto visual ocasionalmente. GO2 GO3, GO4, GO5: Se mantiene a la altura de los estudiantes para entablar una conversación con ellos. GO6: Realiza contacto visual con todos los estudiantes mirándolos		

			desde una altura equitativa a la de ellos.	niños desarrollen una autoestima positiva y mayor seguridad en sus capacidades.	imágenes cuando correspondía y extendiendo su aplicación incluso en presencia de padres, lo que reforzó la importancia de cumplirlos colectivamente.
		Establece límites claros para las actividades a realizar.	GO1: No presenta acuerdos al empezar alguna actividad, no anticipa o aclara lo que se va a realizar. GO2, GO4, GO5: Recuerda los acuerdos trabajados al iniciar la clase que fueron propuestos por los niños, los acompaña con imágenes. GO3: Se recordó los acuerdos, se les pidió que le mencionen los acuerdos del aula a los padres de familia. También, les realiza preguntas abiertas a los niños sobre cómo podrían organizarse con la presencia de los padres y cómo podrían autorregular sus emociones para recibirlos. GO6: Propone los acuerdos de convivencia para realizar la actividad, invita a los niños a reflexionar sobre cada uno de ellos, resaltando la importancia de cumplirlos.		Escucharon activamente las ideas y opiniones de los niños, validándolas con comentarios positivos, aceptando todas las sugerencias sin interrupciones y brindando espacios para que se expresaran libremente, lo que incentivó su participación motivada y segura. Ante conflictos, optaron en ocasiones por recordatorios asertivos de los acuerdos o diálogos que fomentaban el trato respetuoso entre pares, aunque en algunos momentos los pospuso o omitió, priorizando la continuidad de las actividades. Utilizaron

		Escucha las opiniones de los niños sin imponer la suya.	GO1, GO4: Escucha sus ideas y opiniones GO2: Escribe en la pizarra las ideas de los niños y las toma en cuenta durante las actividades. GO3: Escucha las propuestas de los niños y al finalizar sus dramatizaciones les brinda un espacio para comentar o expresarse. GO5: Invita a los niños a dar sus ideas, aceptando y validando todas las sugerencias, dando ella misma también su idea como una opción. GO6: Permite que todos los niños puedan expresar sus opiniones sin interrumpir sus ideas, por el contrario, valida sus opiniones por medio de comentarios positivos.		elogios descriptivos en varias sesiones para reconocer específicamente las acciones de los niños, motivando sus participaciones de forma más profunda, aunque en otras ocasiones recurrió a felicitaciones breves y generales. Estas prácticas fomentaron en los niños un ambiente de respeto mutuo, mayor confianza para expresar sus opiniones, reflexión sobre la convivencia y motivación intrínseca al sentirse valorados, fortaleciendo sus competencias sociales esenciales.
		Dialoga con respeto en todo momento, incluyendo	GO1: Cuando se presenta un conflicto entre los niños lo omite y continúa con las actividades.		

		situaciones de conflicto.	GO2: No se resolvió el conflicto en el momento, pero se tomó en cuenta haciéndoles saber a los niños que se retoma en otro momento para llegar a un acuerdo. GO3: Al observar algún conflicto mientras los niños observan la dramatización, se acerca y le recuerda los acuerdos de convivencia. GO6: Frente a cualquier situación, mantiene un diálogo asertivo con los estudiantes, fomentando que deben tratarse con respeto entre sí.		
		Emplea frases positivas con los estudiantes para motivarlos a dar lo mejor de sí.	GO1: Expresa frases como: Muy bien, está bonito ; sin embargo no describe específicamente qué hizo bien el niño (a). GO2: Ante las participaciones menciona expresiones como “muy bien” más no los invita a		

			seguir reflexionando y describiendo sus cualidades para motivar sus participaciones. GO3: Los felicita pero suele ser de forma muy breve con palabras como “Muy bien”, “Excelente” o “Gran trabajo”. GO4, GO5, GO6: Hace uso de elogios descriptivos frente a lo que cada niño realiza durante la actividad.		
	Sentido de pertenencia e importancia	Integra a todos los estudiantes en las actividades.	GO1: Elige quienes van a participar mencionando que solo lo harán quienes se portan bien. GO2: Integra a algunos estudiantes según el cumplimiento de los acuerdos. GO4: Uno de los niños llegó tarde a la actividad, la docente lo integra en la actividad invitándolo a ser entrevistado sobre sus conocimientos sobre el tema para que lo comparta con	Pascual (2024) cuando se aplican estrategias de Disciplina Positiva, se genera un ambiente donde los niños se sienten emocionalmente protegidos, lo cual resulta fundamental para desarrollar relaciones de confianza con sus cuidadores y otras personas de autoridad. Fierro et al. (2025) los espacios de reunión	En la subcategoría "Sentido de pertenencia", las docentes integraron progresivamente a los estudiantes en las actividades, pasando de seleccionar participantes según el cumplimiento de acuerdos o el buen comportamiento a animar a todos a involucrarse, integrar a quienes llegaban tarde invitándolos a compartir conocimientos, y acompañar de manera constante tanto a niños

			sus compañeros. GO5: Anima a todos los estudiantes a participar durante la sesión ya sea por medio de preguntas, apoyando con las responsabilidades del aula, entre otras acciones. GO6: Los integra y acompaña en todo momento, los padres y niños se muestran dispuestos a trabajar en equipo.	grupal crean oportunidades para que el aula funcione democráticamente, permitiendo que los estudiantes aprendan a expresar sus pensamientos, escuchar a otros y tomar decisiones de manera conjunta, contribuyendo así a fomentar una cultura de paz.	como a padres, fomentando la disposición al trabajo en equipo. Escucharon atentamente las intervenciones y dudas de los niños, validando sus expresiones y sentimientos, permitiendo que se sintieran atendidos incluso cuando las conversaciones se extendían al recreo. Delegaron responsabilidades de forma creciente, desde no asignarlas inicialmente hasta designar tareas específicas como repartir materiales, invitar a diferentes niños a asumir roles en el aula y formar equipos para responsabilidades conjuntas mediante estrategias didácticas. Atendieron las necesidades individuales de manera oportuna en la mayoría de las sesiones, preguntando por el
		Escucha con atención cuando los estudiantes comentan experiencias, inquietudes o dudas.	GO1: Cuando participan en medio de la clase, se detiene a escuchar lo que dicen. GO3: Al presentarse una duda, da la palabra para que el niño lo comunique, lo escucha y si no tiene que ver con la actividad, menciona que también durante el recreo podrían conversar del tema. GO5, GO6: Permite que los niños puedan expresar lo que sienten, mostrandose		

			atenta frente a lo que ellos necesiten, los escucha atentamente y valida sus respuestas haciendo que los niños se sientan escuchados.		
		Fomenta la cooperación entre estudiantes delegando responsabilidades.	GO1, GO2: No delega responsabilidades, durante las actividades es la docente quien se encarga de realizar todo. GO4: Para la actividad designó la responsabilidad de repartir las hojas a un delegado por mesa. GO5: Invita a diferentes niños a realizar distintas responsabilidades del aula. GO6: Por medio de estrategias didácticas escoge a diversos estudiantes, formando equipos, para que pueda asumir alguna responsabilidad de manera conjunta.		avance de los equipos, proponiendo nuevas consignas a quienes terminaban temprano y manteniéndose observadora y cercana. Generaron espacios de expresión para cada niño, invitando a todos a compartir ideas con tiempo suficiente, integrando a todos en estos momentos, y promoviendo la participación constante mediante preguntas abiertas, asambleas y reflexiones, aunque en ocasiones iniciales seleccionaba ellas quiénes opinaban. Con estas estrategias, los niños cultivaron un profundo sentido de pertenencia al aula, experimentaron inclusión equitativa, ganaron confianza para compartir ideas y emociones, asumieron responsabilidades compartidas y valoraron
		Muestra interés	GO1: Escucha si tiene		

		frente a las necesidades de los estudiantes.	alguna necesidad más, no busca la forma de atenderlo, opta por llamar a la auxiliar. GO4: Un niño se acercó a mencionar que ya había acabado parte del trabajo, mientras que los demás estaban en proceso, la docente se acercó, lo escuchó y le propuso realizar una nueva consigna, a lo que el niño aceptó contento. GO5: Se mantiene atenta a lo que cada niño pueda necesitar durante las actividades, les pregunta a los equipos de mesas como se encuentran y se observa constantemente a cada niño para ver cómo está avanzando con la actividad propuesta. GO6: Frente a una necesidad, escucha y atiende de manera oportuna.		tanto su aporte individual como el colectivo.
		Genera espacios donde los niños	GO1: No genera espacios de expresión, durante las		

		puedan expresarse libremente.	preguntas es la docente quien elige quien dará su opinión. GO2: Invito a todos los niños a expresar sus ideas dado tiempo para que cada uno pueda dar a conocer su propuesta. GO3, GO5, GO6: La docente genera un espacio para cada niño, para que puedan expresar su trabajo, asimismo se integra a los padres quienes también acompañan este momento. GO4: Durante la asamblea y momentos de participación permite que los niños puedan expresar sus ideas de manera constante, también los invita por medio de preguntas abiertas o situaciones en las que lleguen a la reflexión.		
	Efectivo a largo plazo	Evita el uso de recompensas materiales para motivar a los	GO1: Emplea frases como "Si no terminas esto, no saldrás al regreso", "Si continúas con esa actitud, no	Fierro et al. (2025) muchos educadores continúan utilizando el	En la subcategoría "Efectiva a largo plazo", las docentes evitaron progresivamente el uso

		estudiantes.	se te entregará el material para participar del juego grupal”. GO2, GO3: No se observa el uso de recompensas materiales. GO4: Emplea el diálogo constructivo y el recordatorio de acuerdos a través de pictogramas para promover que los estudiantes se mantengan escuchando activamente. GO5: Reconoce el esfuerzo de los niños de forma verbal. GO6: No emplea ninguna recompensa material o promesas o frases como "Si terminan bien, les daré..."	castigo como estrategia disciplinaria debido al miedo de perder el control del grupo, aunque saben que estos métodos no funcionan en el tiempo, lo cual pone en evidencia la necesidad de cambiar profundamente la forma en que se aborda la disciplina escolar. Sanchez et al., (2025) uno de los principales desafíos para implementar la Disciplina Positiva son las creencias culturales que aún consideran al castigo como necesario en la educación. Sin embargo, estos autores destacan que esta situación puede transformarse a través	de recompensas materiales o promesas condicionales, así como amenazas de exclusión o castigos como no entregar materiales o impedir la participación en actividades, optando en su lugar por el reconocimiento verbal del esfuerzo, el diálogo constructivo y el recordatorio de acuerdos mediante pictogramas para promover conductas positivas sostenibles. Gestionaron los conflictos de forma creciente hacia enfoques reflexivos y asertivos, pasando de redirigir la atención o posponer su resolución a tomar en cuenta las posturas de ambos niños, recordar visualmente los acuerdos con preguntas para reflexionar sobre las acciones, ofrecer opciones desde la perspectiva de cada involucrado, monitorear
		Gestiona situaciones de conflictos usando el diálogo u otras estrategias en lugar del castigo.	GO1: Cuando se presentó un conflicto entre dos estudiantes se redirigió la atención a la actividad y este se dejó para después. GO2: En cuenta las posturas de ambos niños y busca		

			llegar a un acuerdo para resolverlo en otro momento. GO3: Se les recuerda los acuerdos mostrándoles de forma visual y les realiza preguntas para reflexionar sobre sus acciones. GO4: Pregunta qué pasó desde la perspectiva de cada uno de los niños u ofrece opciones para resolver el problema. GO5, GO6: La docente gestiona los conflictos de manera asertiva. No se presentaron conflictos durante la actividad, sin embargo, la docente monitorea constantemente los grupos y facilita la comunicación entre ellos.	de la capacitación de cuidadores, mostrándoles los daños del autoritarismo y los beneficios de educar con respeto.	constantemente los grupos para facilitar la comunicación y gestionar asertivamente sin que se presentaran conflictos en algunas sesiones. Escucharon atentamente las necesidades, inquietudes y participaciones de los niños, empatizando con sus emociones, ayudándolos a calmarse para encontrar soluciones, orientándolos a mejorar resaltando su esfuerzo y valorando su aporte. Invitaron a los estudiantes a pensar en las consecuencias de sus acciones, mencionando situaciones para empatizar con el otro, en lugar de llamar la atención públicamente o amenazar con exclusión. Dichas prácticas estimularon en los niños conductas positivas a largo plazo, a través de la reflexión interna, la
		Responde oportunamente a las necesidades de los niños, evitando juicios de valor y/o sanciones.	GO1, GO2: Se detiene a escuchar las necesidades de sus niños. GO3: La docente empatiza con las emociones que presentan los niños frente		

			alguna inquietud, los ayuda a calmarse para posteriormente ayudarlos a encontrar una solución. GO4, GO5, GO6: Escucha atentamente a sus participaciones y al responder los orienta a mejorar, resaltando su esfuerzo y valorando su aporte.		empatía, la autorregulación emocional y la comprensión de consecuencias naturales.
		Motiva a los estudiantes mediante el diálogo a pensar en las consecuencias de sus acciones.	GO1: Frente a un conflicto, llama la atención a los niños delante de todo el grupo e indica que si continúa así ya no va a participar. GO2: El conflicto se dejó para otro momento. GO3 GO4, GO5, GO6: Invita a los estudiantes a que puedan pensar en las consecuencias de sus acciones, mencionando situaciones en las que pueda empatizar con el otro.		
	Habilidades para la vida	Fomenta el respeto mutuo	GO1, GO2: Trata con respeto a los estudiantes	Santa Cruz y D'Angelo (2020), la Disciplina	En la subcategoría "Habilidades para la

		durante las interacciones cotidianas entre los estudiantes.	durante toda la sesión. GO3: Se comunica con los estudiantes, los escucha y se muestra atenta a cualquier necesidad. GO4: Cuando un niño participa, se da la situación que otro niño se ríe mientras él habla. La docente le realiza preguntas para qué pueda ponerse en su lugar, mencionando que pasaría si él mientras comenta algo nadie lo escucha, incentivando a su reflexión. GO5 GO6: Frente a situaciones disruptivas, recuerda los acuerdos de convivencia y utiliza preguntas abiertas para invitar a empatizar a los estudiantes.	Positiva fomenta y guía hacia el sentido de pertenencia mientras nutre respeto mutuo, autorregulación y resolución constructiva de conflictos dentro de marcos éticamente responsables, estableciendo la vinculación explícita entre ambas categorías del estudio. Sánchez et al., (2025) la Disciplina Positiva favorece el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la resiliencia y la capacidad para tomar decisiones guiadas por principios éticos, lo que la convierte en una herramienta educativa completa. Estas habilidades son fundamentales para	vida", las docentes trataron con respeto a los estudiantes durante las sesiones, comunicándose con ellos, escuchándolos y mostrándose atenta a sus necesidades, especialmente al intervenir en situaciones disruptivas recordando los acuerdos de convivencia, utilizando preguntas para incentivar la reflexión y la empatía, como preguntar qué pasaría si nadie escucha a alguien mientras habla o invitar a ponerse en el lugar del otro. Progresaron en el uso de preguntas abiertas para guiar la resolución de conflictos, pasando de no evidenciarlas o intervenir directamente brindando respuestas cerradas sin propiciar reflexión, a dar espacios para conversar con los niños involucrados, realizar preguntas como "¿Qué
		Realiza preguntas abiertas para	GO1: No se evidenció el uso de preguntas abiertas para		

		guiar a los estudiantes a resolver situaciones de conflicto.	guiar a los estudiantes en la resolución de conflictos. GO2: Realiza preguntas cerradas o en ocasiones brinda las respuestas directamente sin intentar que sus estudiantes puedan solucionarlo. GO4, GO5, GO6: Se da un espacio para conversar con aquellos niños que presenten un conflicto durante la actividad y va realizando preguntas como ¿Qué podríamos hacer para solucionarlo?	formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos sociales actuales de manera crítica y solidaria.	podríamos hacer para solucionarlo?", invitarlos a expresar cómo se sienten, escucharlos y permitir que propusieran soluciones. Impulsaron el trabajo en equipo y la colaboración de manera creciente, desde no promover tareas compartidas inicialmente hasta asignar roles como repartir hojas y organizarse en grupos, pedir ayuda voluntaria y entusiasta entre pares para apoyar a quienes avanzaban más lento, y organizar grupos con distribución colaborativa de tareas. A través de estas estrategias, los niños desarrollaron empatía, capacidad para resolver conflictos de manera autónoma y reflexiva, comunicación asertiva, colaboración efectiva y disposición al apoyo mutuo.
		Promueve que los estudiantes expresen sus ideas a través del diálogo constructivo.	GO1, GO2, GO3: No se evidenció el uso de preguntas abiertas para guiar a los estudiantes en la resolución de conflictos. En los momentos de desacuerdo, la docente interviene directamente para resolver la situación sin propiciar la reflexión de los niños. GO4: Se da un espacio para		

			conversar con aquellos niños que presenten un conflicto durante la actividad y va realizando preguntas como ¿Qué podríamos hacer para solucionarlo? GO5, GO6: Invita a los niños a expresar cómo se sienten, los escucha y a través de preguntas los niños proponen soluciones.		
		Impulsa el trabajo en equipo mediante tareas compartidas durante las actividades.	GO1, GO2: No se observa el promover estos momentos de tareas compartidas. GO3, GO4: La docente impulsó el trabajo en equipo durante la actividad, asignando a los niños la tarea de repartir las hojas y organizarse en grupos. GO5: En los equipos, pide la ayuda de aquellos niños quienes se les hace más rápido para apoyar a los demás, primero pregunta si les gustaría apoyar, a lo que los niños responden con entusiasmo.		

			GO6: Organizó que cada grupo trabajará colaborativamente, distribuyendo tareas.		
--	--	--	--	--	--

Anexo 9: Matriz de análisis de las guías de entrevistas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	PREGUNTA	DIÁLOGO CODIFICADO	MARCO REFERENCIAL	CONCLUSIONES (SUBCATEGORÍA)
Disciplina Positiva	Respeto y motivación	Establecimiento de límites claros y respetuosos	1. ¿Cómo describiría la forma en que establece límites con sus estudiantes en el aula?	E.I.M -1: “Me cuesta establecer límites claros... empatizo mucho y me toma tiempo ser firme”. E.I.K-1: “Mencionando los acuerdos verbalmente antes de cualquier actividad”. E.F.M-2: “Estableciendo acuerdos básicos mediante pictogramas para anticipar cada acción”. E.F.K-2: “Utilizo pictogramas... anticipo constantemente algo nuevo”.	Mier (2021) motivar a los niños significa enseñarles capacidades que les permitan ser felices, desarrollar pensamientos que refuercen su autoestima y cultivar un interés genuino por contribuir a la sociedad. Según Adler (2013, como se citó en Pascual Ochoa, 2024), la disciplina positiva es un enfoque	Tras la intervención, ambas docentes incorporaron estrategias preventivas como pictogramas y anticipación para límites claros, pausas activas y ejercicios de regulación emocional para manejar conflictos con amabilidad y firmeza, elogios descriptivos para valorar el esfuerzo real, y modelado de respeto a las diferencias individuales mediante el resaltado de fortalezas y herramientas inclusivas (como “yanapiri” o “manito preguntona”). Esto reflejó el principio de amabilidad y firmeza simultáneas, fomentando en los niños una motivación

					educativo que enfatiza el respeto mutuo, el estímulo y la colaboración entre maestros y estudiantes, a diferencia de las medidas punitivas que a menudo se basan en el miedo y el control, buscando fomentar un ambiente de aprendizaje de apoyo donde los niños se sientan valorados y comprendidos.	intrínseca, mayor participación activa y un trato respetuoso mutuo, contribuyendo a un aula más equilibrada y positiva.
		Mantenimiento de trato respetuoso en incumplimientos	2. ¿Qué estrategias utiliza para mantener un trato respetuoso incluso cuando los estudiantes no siguen los acuerdos?	E.I.M -1: “La escucha activa, pero no me es tan efectiva ya que tiendo a tomarme mucho tiempo”. E.I.K-1: “Invito a salir del aula... cambio de lugar” E.F.M-2: “Ejercicios de respiración, yoga, pausas activas y tiempo fuera en positivo”. E.F.K-2: “Tono calmado pero firme, conversación individual y pausas activas”.		
		Motivación para participación activa.	3. ¿Cómo motiva a sus estudiantes a participar activamente en	E.I.M -1: “Con materiales de su interés y manipulables”. E.I.K-		

			las actividades?	1:“Brindándoles material según gustos... llamar por nombres”. E.F.M-2:“Actividades en equipo, reconociendo esfuerzo con elogios descriptivos”. E.F.K-2:“Estrategia ‘la manito preguntona’, palabras de aliento valorando esfuerzo”.		
		Respeto a características individuales	4. ¿Qué estrategias utilizas para lograr que los estudiantes respeten las características individuales de sus compañeros?	E.I.M -1: “No suelo utilizar alguna estrategia”. E.I.K-1:“Espacios de diálogo con ejemplos... acuerdo ‘Cuido a mis amigos”. E.F.M-2:“Resaltando fortalezas...		

				estrategia del 'yanapiri' para empoderar". E.F.K-2: "Demuestro respeto... actividades que resalten cualidades únicas".		
	Sentido de pertenencia e importancia	Construcción de acuerdos	5. ¿Cómo se establecen los acuerdos de convivencia en tu aula? ¿De qué manera involucras a los niños en este proceso?	E.I.M -1: "Solicité que dibujaran acciones como saludar, no gritar". E.I.K-1: "Brindo casos de conflicto para que den ideas y votamos". E.F.M-2: "Presento situación de conflicto y ellos brindan soluciones para decidir la norma". E.F.K-2: "De forma conjunta a través del diálogo y democracia...	Según Roy (2019, como se citó en Pascual,2024). La disciplina positiva fomenta un sentido de pertenencia y significado, ayudando a los niños a desarrollar autocontrol y habilidades sociales efectivas. Según la teoría del apego, propuesta por John Bowlby, los niños necesitan sentirse seguros	Al inicio, los acuerdos de convivencia eran más directivos y los vínculos afectivos inconsistentes, con limitada promoción consciente de inclusión y confianza. Post-intervención, las docentes priorizaron la creación democrática de acuerdos mediante diálogos, propuestas infantiles y dibujos representativos; implementaron anticipación de rutinas y espacios de expresión emocional; y fortalecieron la

				representan con dibujos”.	y comprendidos para formar vínculos saludables. Los métodos de disciplina positivos crean un entorno de seguridad emocional, lo que es crucial para el desarrollo de relaciones seguras y de confianza con los cuidadores y otras figuras de autoridad.	inclusión con actividades como sorteos en recreo y recepciones personalizadas. Además, intensificaron gestos afectivos (tono suave, contacto visual, abrazos) y validación de emociones, generando un ambiente de seguridad y conexión que hizo a los niños sentirse valorados, escuchados e integrados como miembros esenciales del grupo
		Acciones para inclusión grupal	6. ¿Qué acciones realiza para hacer que los estudiantes se sientan parte del grupo?	E.I.M -1: “No realizo ningún tipo de acción”. E.I.K-1:“Palabras de aliento... equipos por colores”. E.F.M-2: “Los momentos de diálogo, acuerdos participativos, actividades cooperativas”. E.F.K-2:“Recibirlos personalmente, sorteos en recreo para integrarse”.	Ginott (1965, como se citó en Pascual, 2024) Al proporcionar un marco de respeto mutuo y apoyo emocional, los niños desarrollan una sensación de pertenencia y	
		Promoción de confianza y seguridad	7. ¿De qué manera promueve un ambiente de confianza y seguridad para	E.I.M -1: “No lo hago de manera consciente, solo respondo a necesidades”. E.I.K-		

			los estudiantes?	1:“Escuchándolos... agacharme a su altura, mirar a los ojos”. E.F.M-2:“Anticipación de actividades... mostrar agenda del día”. E.F.K-2:“Respeto y afecto, rutinas estables, clima cálido sin juicios”.	aceptación. Este entorno les permite explorar y expresar sus sentimientos sin miedo al juicio o al castigo, lo cual es fundamental para el desarrollo de un autoconcepto positivo.	
		Construcción de vínculos afectivos	8. ¿Cómo construye vínculos afectivos con tus estudiantes? ¿Qué estrategias empleas para lograrlo?	E.I.M -1: “Me nace sonreírles y cantarles... pero no soy constante”. E.I.K-1:“Preguntas sobre sentimientos, experiencias familiares”. E.F.M-2:“Modulando tono de voz, jugando, colocándome a su altura y mirando a		

				los ojos”. E.F.K-2: “Escucha activa, sonrisas, abrazos, pendiente a gustos”.		
	Efectivo a largo plazo	Opinión sobre premios y castigos	9. ¿Qué opina sobre el uso de premios y castigos para mejorar el comportamiento de los estudiantes?	E.I.M -1: “Solución a corto plazo”. E.I.K-1: “Forma tradicional que condiciona”. E.F.M-2: “No son solución... intensifican actitud negativa”. E.F.K-2: “Obligan a actuar sin reflexión... solo efecto momentáneo”.	Pazos y Sánchez (2021) la Disciplina Positiva entiende a los niños como personas dispuestas al diálogo, que pueden aprender de sus errores y ser educados respetando y promoviendo el desarrollo de su individualidad.	Inicialmente, aunque rechazaban premios y castigos por su carácter temporal, aún recurrían a consecuencias punitivas o repeticiones simples de acuerdos, con reflexión limitada. Tras la intervención, ambas consolidaron estrategias sostenibles como reconocimientos grupales de acciones positivas para generar conciencia interna, espacios de calma (“tiempo fuera positivo”) y preguntas abiertas orientadas al futuro, junto con diálogos
		Estrategias sostenibles para actitudes positivas	10. ¿Qué otras estrategias usted utiliza para promover	E.I.M -1: “Ninguna, repito acuerdos”. E.I.K-1: “Constante presentación de	La Disciplina Positiva no solo ayuda a los alumnos a desarrollar el sentimiento de	

			actitudes positivas de manera sostenible?	acuerdos, refuerzo verbal”. E.F.M-2:“Reconozco aspectos positivos frente al grupo... genero consciencia”. E.F.K-2:“Escucha activa, validación emociones, guía a reflexión”.	pertenencia, el autodescubrimiento y la autonomía, sino que también es garante del respeto mutuo, la resolución de problemas y la importancia de las habilidades sociales, lo cual brindará al alumno herramientas con efectos positivos a largo plazo (Nelsen, Lott y Glenn, 2013; Nelsen y Gfroerer, 2016, como se citó en Santa Cruz y D'Angelo, 2020).	individuales sin juicios públicos. Esto reflejó el énfasis en la responsabilidad interna y la reflexión prospectiva, promoviendo cambios comportamentales más profundos y autónomos en los niños, priorizando el aprendizaje duradero sobre el control inmediato.
		Manejo de incumplimientos	11. ¿Qué estrategias utiliza cuando un estudiante no cumple los acuerdos de convivencia?	E.I.M -1: “Abordaba directamente, enfocando solo en el niño”. E.I.K-1:“Menciono no participar, menos recreo, informo padres”. E.F.M-2:“Espacio tranquilo para calmarse... ‘mañana podemos hacerlo mejor”.		

				E.F.K-2: “Diálogo para entender motivo, preguntas abiertas”.		
		Guía para reflexión sobre consecuencias	12. ¿De qué manera guías a los niños para que reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones?	E.I.M -1: “Me cuesta... formulo preguntas cerradas”. E.I.K-1: “Preguntas como ‘¿Qué pasó?’ ‘¿Qué podríamos hacer?’”. E.F.M-2: “Poniéndolo en el lugar del otro... cómo se sentiría” E.F.K-2: “Preguntas abiertas para generar empatía”.		
	Habilidades para la vida	Abordaje de conflictos	13. Cuando surgen conflictos entre estudiantes, ¿cómo los abordas? ¿Qué	E.I.M -1: “Converso y solicito disculpas mutuas”. E.I.K-1: “Escucho a uno y otro, pido disculpas si afecta”.	De los 3-6 años, los niños comienzan a interactuar más con sus pares y a desarrollar	Aunque identificaban habilidades como empatía y cooperación, su aplicación era más directiva y limitada (disculpas rápidas,

			pasos sigues para ayudarlos a resolver los conflictos?	E.F.M-2:“Calmo emociones, escucho sin juicios, guío a identificar problema y buscar soluciones”. E.F.K-2:“Calmo, espacio para escuchar, invito a buscar solución conjunta”.	habilidades sociales como compartir, tomar turnos y cooperar. La disciplina positiva integra el aprendizaje de estas habilidades al fomentar el respeto hacia los demás. Los niños aprenden a considerar las perspectivas de los demás y a resolver conflictos de manera constructiva, sentando las bases para relaciones saludables en el futuro. Pascual (2024)	grupos fijos). Tras la intervención, ambas adoptaron enfoques mediadores como calmando de emociones antes de conflictos, escucha activa y preguntas abiertas para guiar la identificación de problemas y la búsqueda conjunta de soluciones, junto con promoción de cooperación mediante roles rotativos, sorteos inclusivos y acuerdos grupales. Además, ampliaron su visión a incluir autorregulación emocional y resolución autónoma, permitiendo a los niños desarrollar progresivamente empatía, comunicación asertiva, respeto mutuo y capacidad para trabajar en equipo, preparándolos para relacionarse de manera
		Promoción de cooperación y trabajo en equipo	14. ¿Cómo promueve el trabajo en equipo entre sus estudiantes?	E.I.M -1: “Según la mesa en que se encuentra”. E.I.K-1:“Actividades con roles para lograr objetivo”. E.F.M-2:“Sorteo para jugar con compañeros diferentes”. E.F.K-2:“Asignar roles, rotar grupos, fomentar acuerdos”.	Los niños en estas edades	

		Habilidades sociales prioritarias	15. ¿Qué habilidades sociales considera importantes desarrollar desde la etapa inicial?	E.I.M -1: “Comunicación, empatía, trabajo en equipo, asertividad”. E.I.K-1:“Escucha activa, relaciones interpersonales, comunicación, empatía”. E.F.M-2:“Empatía, comunicación asertiva, respeto, cooperación, autorregulación emocional”. E.F.K-2:“Comunicación, resolución de problemas, reconocimiento emociones, empatía, escucha activa”.	están desarrollando habilidades fundamentales para interactuar con otros, como la empatía, la resolución de problemas y la cooperación. La disciplina positiva les enseña a gestionar sus emociones, a comunicarse de manera efectiva y a entender las perspectivas de los demás, habilidades esenciales que facilitan relaciones inter e intra personales saludables a lo largo de la vida, como indican Gil-Gómez et al.,(2023).	responsable y armoniosa en contextos futuros
--	--	-----------------------------------	---	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--

Anexo 10: Matriz de triangulación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INSTRUMENTOS			HALLAZGOS RELEVANTES	CONFRONTACIÓN TEÓRICA
		Diarios de campo	Guías de observación	Guía de entrevista		
Disciplina positiva	Respeto y motivación	Se recurrió de forma a dirigirse a los niños con un tono de voz tranquilo, se validaron sus intervenciones, utilizando preguntas abiertas y se reforzó positivamente la participación para que los estudiantes se sintieran escuchados y valorados. Se halló que el uso de estrategias de narración de	Se evidencia que se mantuvo una comunicación respetuosa y serena con los estudiantes durante la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva. Asimismo, estableció límites claros a través de los acuerdos de convivencia, también se emplearon frases en positivo para motivar a los	Las docentes comenzaron motivando a los niños, principalmente con materiales atractivos o recordatorios verbales, y en ocasiones usaban medidas correctivas como cambiar de lugar o aislar temporalmente. Tras la intervención, ambas incorporaron herramientas comunes como	A partir de la sistematización se concluyó que los proyectos de aprendizaje basados en la disciplina positiva se caracterizaron por una comunicación mayoritariamente respetuosa, tranquila y armoniosa encaminada a mantener un clima positivo en el aula. Las interacciones se desarrollaron a través del diálogo, la validación de las intervenciones de los niños y el uso de expresiones	Según Nelsen et al., (2007) citado por Arias (2024), la Disciplina Positiva requiere firmeza y amabilidad simultáneas, no secuenciales. Los hallazgos confirman que cuando las docentes mantuvieron un tono calmado mientras establecían límites claros mediante pictogramas, se logró el equilibrio propuesto teóricamente, lo que facilitó la participación activa y el compromiso de los niños con las

		cuentos, recursos y situaciones significativas (juegos, dramatizaciones, materiales reales, experimentos) aumentaron el interés de los niños hacia las actividades propuestas. Asimismo, el uso de símbolos visuales, y acuerdos compartidos, permitió a los niños interiorizar las normas, reforzando la idea de que todos son valiosos.	estudiantes, validando su esfuerzo y permitiendo que tomen conciencia de sus acciones.	pictogramas para anticipar reglas y actividades, pausas activas o ejercicios de respiración para manejar emociones, y elogios específicos que valoraban el esfuerzo y las cualidades de cada niño. Esto permitió una comunicación calmada y firme, fomentando respeto mutuo y motivación que nacía del interior de los niños, en lugar de depender de recompensas externas.	motivacionales que ayudaron a los niños a sentirse escuchados, valorados y dispuestos a participar. Asimismo, la implementación de actividades significativas, el uso de recursos y la provisión de acuerdos con la ayuda de apoyo visual contribuyeron al aumento del interés de los niños y la comprensión de los límites, sin recurrir a prácticas punitivas.	actividades propuestas. Asimismo, Nelsen et al. (2007) plantean que las estrategias preventivas en Disciplina Positiva anticipan las conductas esperadas mediante acuerdos, rutinas y herramientas de autorregulación emocional.
--	--	---	---	--	---	---

	Sentido de pertenencia e importancia	Las actividades fomentaron la expresión de gustos, opiniones, hipótesis e ideas propias a través de la planificación colectiva, el trabajo en equipo, la votación democrática y la socialización de las producciones, que ayudaron a los niños a reconocerse como miembros activos de un grupo. Estaba claro que cuando las docentes permitían a los niños tomar decisiones,	En la implementación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina positiva se generaron espacios de expresión donde los niños lograron compartir sus experiencias y preferencias, evidenciando interés por sus necesidades y favoreciendo un clima de confianza. Se aplicaron estrategias que fomentaron la cooperación y delegación de responsabilidades entre los niños, lo evidenció el fortalecimiento del sentido de pertenencia grupal.	Al inicio, las acciones para hacer que los niños se sintieran parte del grupo eran más espontáneas o limitadas, como palabras de aliento o atención a necesidades puntuales. Después del proceso, ambas docentes fortalecieron prácticas compartidas: crearon acuerdos de convivencia de manera participativa (con diálogos y dibujos hechos por los niños), anticiparon las rutinas diarias para dar seguridad, y promovieron actividades inclusivas como sorteos para jugar	La aplicación de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva fortaleció el sentido de pertenencia e importancia de los niños, al promover su participación activa y generar un ambiente donde se sintieron valorados e integrados como miembros esenciales del grupo. Se evidenció que las estrategias participativas, tales como la creación conjunta de acuerdos de convivencia, la expresión libre de opiniones y emociones, la delegación de roles, la anticipación de rutinas diarias y las actividades inclusivas contribuyeron a desarrollar un clima de confianza y conexión emocional, en el que los niños se	Nelsen y Gfroerer (2019) sostienen que los niños necesitan sentirse significativos y parte de un grupo para desarrollar un auténtico sentido de pertenencia, condición fundamental para la cooperación y el desarrollo socioemocional. Los hallazgos confirman esta premisa teórica, ya que la implementación de estrategias intencionadas de participación e inclusión, como la toma de decisiones compartidas, la asignación de roles, los sorteos para conformar equipos y los acuerdos contruidos colectivamente, favoreció que los niños se reconocieran como miembros valiosos del grupo.
--	--------------------------------------	--	--	---	--	---

		compartir experiencias personales y asumir roles, mostraban más confianza.		con diferentes compañeros. Además, coincidieron en validar las emociones, usar un tono de voz suave, mirar a los niños a los ojos y reconocer sus logros en grupo, lo que ayudó a crear un ambiente cálido donde todos se sentían valorados y conectados.	reconocieron como parte activa del aula, pues incrementaron su seguridad afectiva y consolidaron vínculos más sólidos con sus compañeros y docentes.	Asimismo, la teoría plantea que el sentido de pertenencia no se construye de manera abstracta, sino a través de experiencias concretas que promuevan la conexión, la colaboración y la responsabilidad compartida. En concordancia, se observó que, a medida que se fortalecieron estas estrategias, disminuyeron las dinámicas de exclusión y aumentó la colaboración autónoma entre pares diversos, evidenciando un mayor compromiso con el grupo y una participación más equitativa.
	Efectivo a largo plazo	A medida que se fueron aplicando las sesiones de	En el desarrollo de los proyectos de aprendizaje	Desde el principio, ambas docentes investigadoras	Del análisis se desprende que uno de los principales	Pascual (2024) sostiene que la disciplina positiva

		aprendizaje, los niños comenzaron a anticipar los acuerdos, tomar turnos y regular sus intervenciones. Este proceso no se basó en recompensas o castigos, sino en la coherencia del acuerdo, el diálogo y el uso de límites claros junto con explicaciones. Aunque se presentaron situaciones desafiantes, fueron aceptadas como oportunidades de aprendizaje que refuerzan un enfoque	basados en la Disciplina Positiva, se evitó el uso de recompensas, enfatizando la creación de espacios de diálogo como estrategia para la gestión de conflictos. Asimismo, se atendieron las necesidades emocionales de los estudiantes desde la empatía y se promovió la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones mediante preguntas abiertas, lo que favoreció la interiorización de acuerdos de convivencia y la construcción de	rechazaban los premios y castigos por ser soluciones temporales, pero aún usaban consecuencias punitivas como reducir tiempo de juego o llamar la atención públicamente. Al final, coincidieron en estrategias más duraderas: ofrecieron espacios tranquilos para calmarse, usaron preguntas abiertas para ayudar a los niños a reflexionar sobre sus acciones y sus efectos en los demás, y guiaron diálogos individuales sin humillar. Estas	hallazgos de la aplicación de proyectos de aprendizaje basados en disciplina positiva es que, al priorizar el diálogo y la reflexión en situaciones de conflicto, permitieron a los niños reconocer sus acciones y reflexionar sobre sus consecuencias. Las docentes respondieron a las necesidades de los estudiantes de manera oportuna y sensible y evitaron juicios de valor y sanciones punitivas, lo que fortaleció la confianza y el clima emocional en el aula. A lo largo del proceso, se evidenció una reducción del uso de estímulos externos para motivar a los	"reforzará el autoconcepto y las habilidades relacionales como pilares fundamentales para el desarrollo de actitudes positivas, saludables y orientadas al carácter en el futuro". Los hallazgos coinciden con esta postura teórica, ya que la sustitución progresiva de consecuencias punitivas por espacios de diálogo, preguntas abiertas y acompañamiento emocional permitió que los estudiantes interiorizaran los acuerdos y desarrollaran habilidades como la autorregulación, la
--	--	---	---	---	--	--

		preventivo en lugar de punitivo.	aprendizajes sostenibles en el tiempo.	prácticas promovieron cambios reales y sostenibles en el comportamiento, basados en la comprensión interna y no en el miedo o la recompensa inmediata.	estudiantes, favoreciendo que la regulación de la conducta se construyera desde la comprensión y no desde el miedo o la recompensa inmediata, estos procesos contribuyeron a cambios progresivos de los niños, quienes comenzaron a anticipar acuerdos, turnarse y regular sus intervenciones de manera más autónoma.	responsabilidad y la reflexión sobre sus acciones.
	Habilidades para la vida	En las ejecuciones de los proyectos de aprendizaje basados en Disciplina Positiva, se halló que, a través del	Se fomentó el respeto mutuo durante las actividades propuestas en la aplicación de los proyectos de aprendizaje	Se consideraron importantes habilidades como la empatía, la comunicación y la cooperación, pero al inicio las aplicaban de	Como hallazgo principal de esta subcategoría se desprende que la aplicación de Disciplina Positiva fortaleció las habilidades para la	Según Quispe (2023) define Habilidades Sociales como competencias para "expresar emociones y opiniones, y satisfacer necesidades de manera asertiva,

		trabajo en equipo, dramatizaciones, experimentos y situaciones problemáticas, los niños tuvieron la oportunidad de dialogar, cooperar, expresar sus sentimientos y buscar soluciones juntos. De igual manera, las preguntas abiertas permitieron guiar la reflexión, lo que fomentó el pensamiento y la toma de decisiones. Asimismo, los niños empezaron a escuchar a sus	basados en Disciplina Positiva, al intervenir de manera formativa ante situaciones de interacción entre los estudiantes, promoviendo el respeto por los turnos de participación mediante recordatorios oportunos. Asimismo, se guió la resolución de conflictos a través de preguntas abiertas que invitaron a los niños a reflexionar y proponer soluciones de forma autónoma, favoreciendo la escucha activa y el respeto de acuerdos grupales.	forma más directa (por ejemplo, pidiendo disculpas rápidas o trabajando en grupos fijos). Tras la intervención, las docentes enseñaron a identificar y expresar emociones, resolvieron conflictos escuchando a todas las partes y buscando soluciones juntos, y fomentaron el trabajo en equipo con roles rotativos y acuerdos grupales. Usaron preguntas abiertas para desarrollar empatía y autorregulación.	vida en los niños, al promover el desarrollo de competencias como la empatía, la comunicación asertiva, la cooperación, la autorregulación emocional y la resolución autónoma de conflictos. Se evidenció que las estrategias implementadas, como el trabajo en equipo con roles rotativos y distribución de responsabilidades, la resolución de conflictos mediante escucha activa, validación de emociones y preguntas abiertas que invitaban a reflexionar y proponer soluciones conjuntas, así como actividades colaborativas que	respetando el derecho de la otra persona". Los hallazgos confirman esta perspectiva teórica, ya que las estrategias implementadas, como el trabajo colaborativo, la resolución dialogada de conflictos, la asignación de roles y el uso de preguntas abiertas, permitieron que los niños desarrollaran habilidades sociales de manera progresiva.
--	--	---	--	---	--	---

		compañeros, compartir materiales y expresar gradualmente ideas.	De igual manera, se fomentó el trabajo colaborativo al organizar actividades en equipo y distribuir responsabilidades entre los integrantes, promoviendo la cooperación entre niños, todas estas acciones contribuyeron al fortalecimiento de habilidades comunicativas y de convivencia.		incluían dramatizaciones, experimentos y diálogos permitieron a los niños expresar sentimientos, cooperar, compartir materiales y tomar decisiones de manera progresiva, fomentando un mayor respeto mutuo, escucha entre pares y capacidad para convivir de forma armoniosa y responsable.	
--	--	--	---	--	---	--

Anexo 11: Matriz de Intervención pedagógica

MATRIZ DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
<i>Modelo pedagógico</i>	Aprendizaje basado en proyectos con enfoque en Disciplina Positiva
<i>Nivel EBR a aplicar</i>	Inicial
<i>Edad</i>	5 años
Proceso del aprendizaje basado en proyectos con enfoque en Disciplina Positiva.	ESTRATEGIAS
<i>Respeto y motivación</i> <i>Captar el interés utilizando enfoques amables y firmes al mismo tiempo, facilitando la comprensión del comportamiento y promoviendo la empatía.</i>	- Las estrategias implementadas para lograrlo fueron: - Implementación de pictogramas visuales sobre las normas. - Agenda visual de la rutina del día.
<i>Sentido de pertenencia</i> <i>Crear un sentido de pertenencia y significancia para los niños, fomentando relaciones positivas y un ambiente de respeto mutuo.</i>	Se logra el trabajo en equipo mediante: - Implementación sistemática de sorteos intencionados para conformar equipos diversos de juego. - Estrategia yanapiri “ayudante del día” cada niño elegido como el yanapiri desempeña el rol de profesor (a) y designa roles a cada niño que voluntariamente quiera participar de las responsabilidades del aula).
<i>Efectiva a largo plazo.</i> <i>Enseñar habilidades de vida en lugar de obedecer por miedo o recompensa</i>	- No usar premios ni castigos durante las actividades. - Tiempo fuera positivo. - Aliento de manera descriptiva de manera constante por ejemplo: Veo que ayudaste a tu compañera a recoger los bloques, eso demuestra responsabilidad. - Enfocarse en soluciones en lugar de buscar culpables, mediante preguntas como: ¿Qué podemos hacer para solucionar esto?
<i>Habilidades para la vida.</i> <i>Desarrollo social</i>	- Resolución de problemas de forma conjunta a través de la asamblea de soluciones. - Diálogo positivo. - Juegos cooperativos, mediante sorteos grupales.