

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Disciplina materna sensible y su relación con la competencia  
social de niño/as de dos años**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

*Heidy Marisol Sanchez Gil*

Asesora:

*Dra. Katherine Gretel Fourment Sifuentes*


Lima, 2025

## INFORME DE SIMILITUD

Yo, Katherine Gretel Fourment Sifuentes, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada "Disciplina materna sensible y su relación con la competencia social de niños/as de dos años" de la autora Heidy Marisol Sanchez Gil, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19% (excluyendo bibliografía). Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

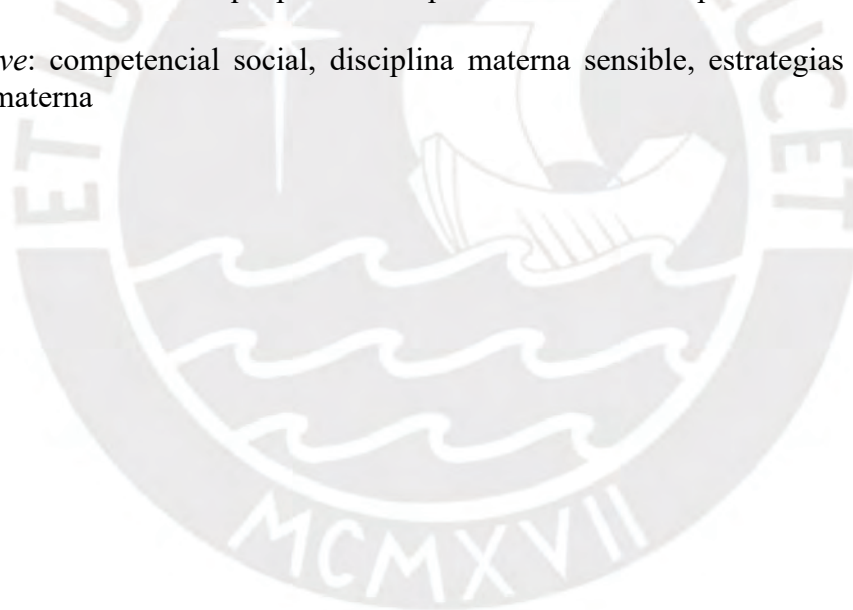
Lugar y fecha: Lima, 25 de noviembre de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: <u>Fourment Sifuentes Katherine Gretel</u>	
DNI: 42959661	Firma
ORCID: <a href="http://orcid.org/0000-0001-5033-6619">http://orcid.org/0000-0001-5033-6619</a>	

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo explorar la disciplina materna sensible y su relación con la competencia social de niño/as de dos años de Lima Metropolitana. Participaron 26 díadas madre-hijo/a, con madres entre 26 a 47 años de edad ( $M = 32.5$ ;  $DE = 5.03$ ) y sus hijos/as entre 24 y 35 meses ( $M = 30$ ;  $DE = 4.83$ ). Para la evaluación de la competencia social, se utilizó la versión reducida del *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996). La disciplina materna sensible se evaluó a través de la tarea “No Tocar”, las observaciones fueron codificadas mediante escalas de calificación según lo propuesto por Egeland et al. (1990), Joosen et al. (2012), y Verschueren et al. (2006). La calificación de las escalas se complementó con un análisis cualitativo de las estrategias de disciplina utilizadas por las madres. No se identificaron diferencias significativas en las variables en función del sexo del niño/a, pero se identificó una relación positiva entre el soporte materno y los niveles de educación materna. Las estrategias de disciplina materna identificadas se clasificaron en apoyo, intrusividad y laxitud. Además, se reveló una correlación significativa entre las prácticas de disciplina materna sensible y la competencia social. Específicamente, se encontró que las madres que utilizaban estrategias de apoyo, en lugar de intrusivas, favorecían interacciones sociales más adaptativas en sus hijos/as. La investigación representa un primer acercamiento en el contexto peruano sobre cómo aspectos relacionados a las prácticas de crianza se relacionarían con elementos del desarrollo social infantil y aporta a resaltar la importancia de intervenciones que promuevan prácticas de cuidado positivas.

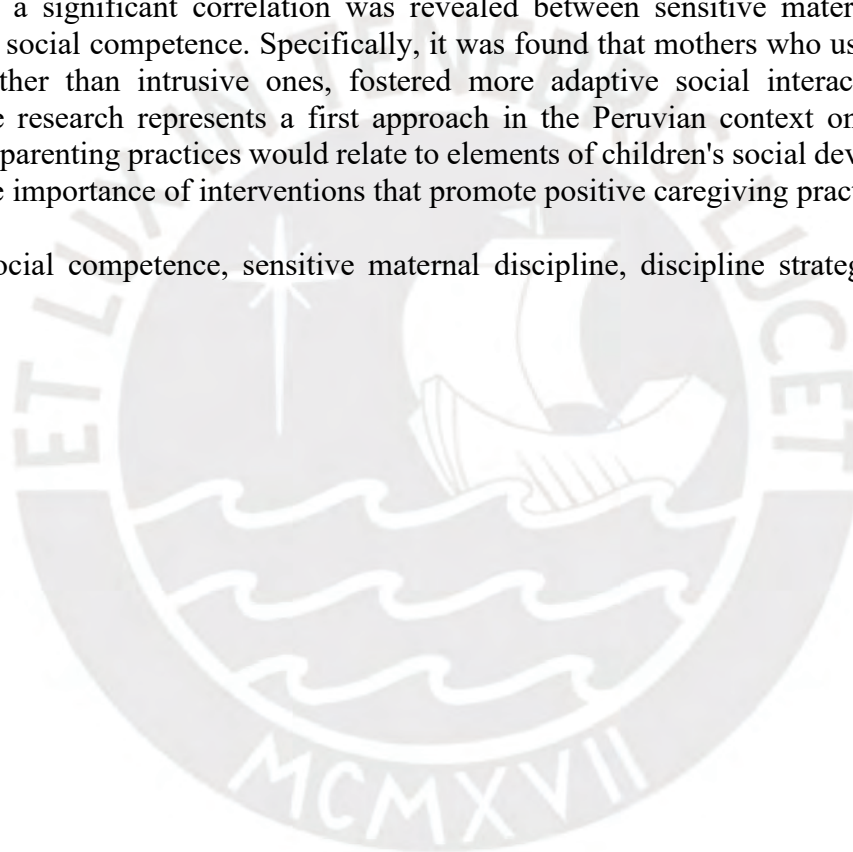
*Palabras clave:* competencial social, disciplina materna sensible, estrategias de disciplina, sensibilidad materna



## Abstract

This research aimed to explore sensitive maternal discipline and its relationship with the social competence of two-year-old children in Metropolitan Lima. A total of 26 mother-child dyads participated, with mothers aged between 26 to 47 years ( $M = 32.5$ ;  $SD = 5.03$ ) and their children aged between 24 and 35 months ( $M = 30$ ;  $SD = 4.83$ ). The short version of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996) was used to assess social competence. Sensitive maternal discipline was evaluated through the "Don't Touch" task, with observations coded using rating scales as proposed by Egeland et al. (1990), Joosen et al. (2012), and Verschueren et al. (2006). The rating of the scales was complemented by a qualitative analysis of the discipline strategies used by the mothers. No significant differences were identified in the variables based on the child's gender, but a positive relationship was identified between maternal support and maternal education levels. The identified maternal discipline strategies were classified into support, intrusiveness, and laxity. Additionally, a significant correlation was revealed between sensitive maternal discipline practices and social competence. Specifically, it was found that mothers who used supportive strategies, rather than intrusive ones, fostered more adaptive social interactions in their children. The research represents a first approach in the Peruvian context on how aspects associated to parenting practices would relate to elements of children's social development and highlights the importance of interventions that promote positive caregiving practices.

*Keywords:* social competence, sensitive maternal discipline, discipline strategies, maternal sensitivity



## Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	12
Procedimiento	14
Análisis de datos	15
Resultados	16
Discusión	20
Referencias	29
Apéndices	41
Apéndice A: Consentimiento informado para la madre	41
Apéndice B: Consentimiento informado para el padre	42
Apéndice C: Ficha de datos sociodemográficos	43
Apéndice D: Definiciones de las estrategias de disciplina	44

## **Disciplina materna sensible y su relación con la competencia social de niño/as de dos años**

Los primeros años de vida conforman un periodo crítico para el desarrollo general de las personas, puesto que inciden en su salud, bienestar y productividad futura. Durante esta etapa, se desarrollan habilidades cognitivas, sociales, físicas y emocionales que permiten a los niños/as interactuar adecuadamente en su entorno y que se reflejan en un desempeño adecuado en diversas áreas de su vida (Papalia & Martorell, 2021; Richter et al., 2019). Particularmente, las habilidades socioemocionales que se desarrollan durante la infancia son precursoras de las interacciones futuras saludables (Huber et al., 2019). En este contexto, las dificultades socioemocionales pueden manifestarse temprano y tener impactos duraderos, especialmente en entornos con factores de riesgo como los identificados en el Perú.

En el Perú, se ha identificado que las dificultades en el desarrollo socioemocional a lo largo de la primera infancia son relativamente comunes. Por ejemplo, de acuerdo con lo reportado por las madres, menos de la mitad (48.4%) de los niño/as entre 9 a 12 meses de edad demuestra una adecuada interacción madre-hijo/a, según las expectativas de desarrollo. Entre los 18 y 36 meses, el 56.9% de los infantes no participa activamente en conversaciones entre adultos, lo que podría dificultar la comunicación verbal y el desarrollo de la socialización. Además, hacia los 24 meses —cuando se espera el inicio de la regulación de emociones y conductas ante frustración o límites—, solo el 36% de las madres indican que sus hijos de 24 a 71 meses logran esta capacidad (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2021).

Estas carencias socioemocionales se vinculan con problemas de comportamiento, como percibir al niño como quejoso o demandante, reportado por el 11.7% de los cuidadores de menores de seis años. Las cifras más altas se registraron en Lima y Callao, con 16.7% y 17.6%, respectivamente. Además, el 53.3% de los cuidadores limeños se manifestaron muy preocupados por conductas disruptivas de su niño/a. Cabe señalar que estas dificultades en la conducta se suelen reportar con mayor frecuencia en infantes a partir de los dos años (Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] et al., 2021).

Por consiguiente, estas dificultades socioemocionales, que combinan déficits emocionales como la desregulación y aspectos sociales como la limitada interacción con pares, pueden impactar negativamente en las relaciones interpersonales y en el desarrollo general. (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MIDIS], 2019). Concretamente, un desarrollo socioemocional deficiente en la primera infancia podría verse reflejada a futuro en los casos de violencia escolar. Así, en las escuelas peruanas, el 66.2% de niño/as entre 9 y 11 años reporta

haber sufrido de violencia psicológica y/o física en la institución educativa por parte de alguno de sus compañeros (INEI, 2019). Esto sugiere una conexión entre las carencias tempranas en regulación emocional y habilidades sociales con ciertos patrones de agresión o victimización, resaltando la necesidad de intervenir en los componentes socioemocionales para mitigar estos riesgos (Gómez-Ortiz et al., 2017).

En consonancia con lo anterior, se ha revelado que la participación en conductas de agresión o victimización en el bullying está asociada con dificultades en las interacciones sociales. Específicamente, las víctimas suelen experimentar menor aceptación social y adaptación al contexto, lo que las hace vulnerables socialmente (Romera et al., 2022). En cambio, los perpetradores tienden a mostrar bajos niveles generales de competencia social, lo que incluye déficits en la regulación de emociones y comportamientos, así como en las habilidades para ayudar a otros (Gómez-Ortiz et al., 2017). Estas conductas, como la agresión o la victimización, reflejan dificultades en la regulación emocional y en habilidades sociales, lo que pone de manifiesto la necesidad de abordar estas carencias desde una perspectiva integral.

Frente a este panorama, resulta crucial entender la competencia social, un constructo clave dentro del desarrollo socioemocional que podría mitigar las dificultades descritas. La literatura ha definido la competencia social de manera parcial, enfocándose principalmente en habilidades sociales o conductas concretas relativas a contextos sociales particulares (Milligan et al., 2017). Al mismo tiempo, la competencia social también ha sido precisada en términos de la ausencia de problemas emocionales y/o conductuales. No obstante, ambas definiciones omiten otros aspectos relevantes como el desempeño social, la conducta prosocial y la comprensión del impacto de los propios actos en el entorno y las necesidades de los demás (Rantanen et al., 2012; Waters & Sroufe, 1983). En la presente investigación, la competencia social será entendida como la capacidad de participar en interacciones sociales y establecer relaciones con los demás, a través de un patrón de adaptación flexible y prosocial que se ajuste a las convenciones sociales y a las necesidades y deseos propios (Milligan et al., 2017; Waters & Sroufe, 1983). Asimismo, resulta oportuno entender la competencia social como la compleja interacción entre procesos cognitivos, afectivos y conductuales (Milligan et al., 2017).

Las interacciones sociales se ven mediadas por factores cognitivos que se interrelacionan y varían en complejidad (Milligan et al., 2017). Desde un nivel básico, hay una serie de procesos cognitivos neuropsicológicos involucrados: el control de la atención, el control inhibitorio, las funciones ejecutivas, la atribución de intenciones, la velocidad de procesamiento y el procesamiento visoespacial (Romero-López et al., 2018; Tuerk et al., 2021).

Estos procesos evolucionan paulatinamente durante la primera infancia. El control atencional se desarrolla alrededor de los diez meses, cuando los bebés siguen la mirada de un adulto; mientras que las funciones ejecutivas comienzan a emerger aproximadamente en el primer año de vida (Papalia & Martorell, 2021; Romero-López et al., 2018).

En complemento, a un nivel más complejo, operan otros procesos como la teoría de la mente y la toma de perspectiva (Milligan et al., 2017). La teoría de la mente se refiere a la capacidad de comprender los estados mentales de los demás y de uno mismo, como pensamientos, deseos, emociones e intenciones (Wellman, 2017). Esta capacidad se va construyendo hasta que se consolida entre los cuatro y seis años, cuando los niño/as logran actuar con base en el razonamiento de que sus representaciones mentales impactan a los otros (Milligan et al., 2017). Ello constituye una forma explícita de la teoría de la mente. Sin embargo, esta habilidad también se puede verificar en infantes pequeños, a través de conductas implícitas (Teglasi et al., 2022). Alrededor de los doce meses, se perciben a sí mismos y a los demás como agentes con intención y experiencias internas (Wellman, 2017). Entre los dos y tres años, sobre la base de observación de patrones, son capaces de hacer referencia a su estado mental y al de los demás (Teglasi et al., 2022). Estas habilidades cognitivas avanzadas son componentes esenciales de la competencia social, ya que fortalecen la capacidad para participar de manera saludable y cooperativa en el grupo de pares (Milligan et al., 2017).

La comprensión de las experiencias internas facilita a los infantes la adquisición de la toma de perspectiva porque les permite dar respuestas acordes con las interpretaciones de los estados mentales (Imuta et al., 2016; Lecce et al., 2017). Sobre lo anterior, la toma de perspectiva es otro componente cognitivo de la competencia social, ya que está a la base de las relaciones prosociales y la participación saludable en el grupo de pares (Gülay et al., 2016). Para los infantes, la habilidad de tomar perspectiva se desarrolla en dos etapas. Entre los dos y tres años se logra reconocer que las otras personas pueden ver y sentir de forma distinta a la propia. A los cuatro años, los niño/as son capaces de entender diferentes perspectivas sobre la misma situación (Moll et al., 2013).

Paralelamente, el modelo multidimensional de Milligan et al. (2017) presenta la competencia social como un constructo que integra un factor emocional, el cual se interconecta con el aprendizaje de procesos cognitivos como la toma de perspectiva y la resolución de problemas (Kao et al., 2020). En ese sentido, las emociones desempeñan un papel central en la interacción social, estructurando el comportamiento y desarrollo individual (Gross, 2014). Así, para que un individuo sea considerado socialmente competente, deberá poseer la capacidad de

reconocer y atribuir correctamente las emociones en sí mismo y en los demás, y regularlas adecuadamente (Castro et al., 2016; Milligan et al., 2017).

En esa línea, la regulación emocional surge como un componente clave para las interacciones con pares, la cual abarca procesos relativos al control de las emociones, la naturaleza de estas, el momento en el que aparecen y la forma en la que se experimentan y expresan. Todo ello se logra a través de estrategias de regulación emocional guiadas por las demandas del contexto (Campbell et al., 2016; Gross, 2014). Respecto a la primera infancia, la expresión del afecto positivo se relaciona con el liderazgo y la aceptación social de pares y maestros. En cambio, aunque las emociones negativas también pueden ser adaptativas, las manifestaciones afectivas crónicas y generalizadas corresponden a una calidad de adaptación deficiente (Moed et al., 2017).

En ese sentido, la capacidad de regular emociones de manera efectiva se interrelacionará con habilidades conductuales involucradas en las interacciones sociales, como la prosocialidad (Beauchamp & Anderson, 2010). La conducta prosocial comprende acciones voluntarias que tienen el propósito de beneficiar a otros en situaciones de dificultad o angustia, dentro de las que se encuentran ayudar, compartir, cooperar y consolar (Eisenberg et al., 2015). Durante la etapa preescolar, se adquiere la capacidad de responder apropiadamente a los estados emocionales negativos de los demás, a través de ciertas acciones como ayudar y consolar, así como demostrar favoritismo dentro del grupo (Hammond et al., 2015). Cabe señalar que la prosocialidad es una habilidad ampliamente influenciada por el entorno, de modo que, en la medida en que los niños/as pasan más tiempo con pares, serán más capaces de reconocer la importancia de ayudar a los demás y de participar en situaciones de cooperación (Knafo-Noam & Markovitch, 2015).

Las conductas prosociales son imprescindibles para la competencia social, ya que se relacionan con la aceptación por parte de los pares, la confianza en uno mismo y la regulación emocional (Hammond et al., 2015). Los infantes involucrados en conductas de ayuda y cooperación tienden a tener interacciones sociales más adaptativas y mejor ajuste social, otro aspecto básico en la dimensión conductual de la competencia social (Flouri & Sarmadi, 2016; Tian et al., 2018). El ajuste social se refiere a la capacidad de adaptarse a las demandas y normas de la sociedad para construir relaciones positivas con los demás (Weissman, 1975).

En la primera infancia, las deficiencias en el ajuste social se observan por medio de problemas de comportamiento que se experimentan en dos dimensiones: externalización e internalización (Achenbach & Edelbrock, 1978). El dominio de externalización aborda comportamientos disruptivos y manifestaciones tempranas de trastornos de conducta como

hiperactividad, impulsividad y agresión. Mientras que los problemas de internalización ocurren frente a la desregulación de las emociones manifestada hacia sí mismo, lo que capta expresiones de depresión, ansiedad y síntomas somáticos (Briggs-Gowan & Carter, 2007). Ambas dimensiones son indicadores de problemas de conducta posteriores y se pueden identificar desde edades tan tempranas como los doce meses (Huber et al., 2019).

El nexo entre ajuste y competencia social en la primera infancia es significativo. Colonesi et al. (2019) identificaron una mayor presencia de problemas internalizantes y externalizantes en infantes con carencias en las interacciones sociales. Particularmente, la sintomatología de externalización en la edad preescolar se vincula con bajos niveles de comportamiento prosocial. En cambio, los síntomas de internalización parecen afectar la iniciativa social que se manifiesta en dificultades para iniciar vínculos sociales o comunicar necesidades propias (Huber et al., 2019).

El logro de la competencia social durante la primera infancia es fundamental, debido a que contribuye a la salud mental y construye la base para las futuras relaciones interpersonales saludables (Hammond & Brownell, 2015). Esta capacidad ha demostrado asociarse con una mayor aceptación social, aprobación de adultos y pares, y menores niveles de soledad (Huber et al., 2019; van der Storm et al., 2022). Asimismo, la competencia social actúa como un factor de resiliencia ante situaciones de riesgo, facilitando la construcción de redes sociales que proporcionan apoyo emocional e instrumental, compañerismo y mayores oportunidades para la resolución de conflictos (Askeland et al., 2020; Milligan et al., 2017). Por el contrario, una baja competencia social se relaciona con problemas de comportamiento y puede ser indicativa de psicopatología infantil (Huber et al., 2019; Hukkelberg et al., 2019). Frente a esas dificultades, surgen sentimientos de aislamiento que pueden verse incrementados con el rechazo y la exclusión real (Carter et al., 2018).

En el ámbito escolar y profesional, una mejor competencia social suele ser reportada junto con un rendimiento escolar satisfactorio (Milligan et al., 2017). Esto debido a que la competencia social facilita el aprendizaje eficiente y la afinidad con los profesores y compañeros, lo que propicia la participación en las actividades escolares (Franco et al., 2017; Lecce et al., 2017). A largo plazo, se asocia directamente con mayores logros académicos y mayor éxito profesional (Wentzel, 2017).

Ahora bien, la competencia social y sus habilidades vinculadas se desarrollan de forma progresiva conforme avanza la especialización del cerebro y las interacciones con el ambiente en los primeros años de vida (Tuerk et al., 2021). En los primeros doce meses, los cuidadores principales desempeñan un papel crucial en la socialización, por lo que deben responder con

prontitud y calidez a sus necesidades para establecer un vínculo emocional saludable (Junge et al., 2020; Papalia & Martorell, 2021). En esta etapa, los patrones de temperamento y las respuestas sociales iniciales, como sonreír, vocalizar e imitar expresiones faciales, constituyen un rasgo biológico importante. Hacia el final de este periodo y hasta antes de los dos años, se observa un notable reconocimiento de estímulos sociales que incluyen la comprensión de palabras, la referencia social y la interpretación de las expresiones faciales (Junge et al., 2020).

A partir del segundo año, las interacciones sociales se complejizan y aumenta considerablemente el interés por los pares y cómo tratar con ellos. Esto marca el inicio de la comprensión social, la actividad cooperativa y la conducta prosocial (Hoffmann, 2000; Papalia & Martorell, 2021; Vahedi et al., 2012). También comienzan a estabilizarse las relaciones afectivas entre pares (Vahedi et al., 2012). Aun así, la interacción social a los dos años es limitada, debido a los recursos básicos con los que cuentan. Por ejemplo, aún no han adquirido la capacidad de planificación, no poseen un sistema de memoria compartido y su repertorio comunicativo es reducido (Garon et al., 2019; Papalia & Martorell, 2021). En suma, si bien la competencia social se desarrolla gradualmente en la infancia, los niño/as de 24 meses cuentan con las habilidades básicas necesarias para interactuar de manera adaptativa con los demás.

Adicionalmente, se han encontrado diferencias en la competencia social según el sexo de los infantes. En concreto, Creavey et al. (2019) hallaron que las niñas en edad preescolar tenían interacciones sociales más eficientes que sus pares varones, mientras que estos últimos presentaban mayores conductas disruptivas. Estas diferencias podrían atribuirse a los tipos de juego, roles de cuidado, segregación por género, expectativas sociales y oportunidades que reciben cada sexo (Li & Wong, 2016).

En cuanto a los factores que influyen en el desarrollo de la competencia social infantil, los comportamientos sociales serían el resultado de la integración de influencias biológicas y ambientales (Beauchamp & Anderson, 2010). Respecto a lo biológico, resaltan determinados factores genéticos, como la presencia de genes específicos y su rol en la regulación de las moléculas cerebrales involucradas en la transferencia de información (Knafo-Noam & Markovitch, 2015). También intervienen aspectos referidos a la maduración e integridad cerebral, de modo que las habilidades vinculadas con las interacciones sociales se ven impulsadas por la actividad en una compleja red de áreas cerebrales, lo cual es conocido como “cerebro social” (Tuerk et al., 2021).

Otros elementos, como el temperamento, sientan los fundamentos de la competencia social. Tales diferencias individuales tienen una base hereditaria y, en interacción con otros factores, podrían predecir la prosocialidad, las conductas externalizantes e internalizantes y la

competencia social, en general (Cabrera et al., 2021; Veziroglu-Celik, 2022). Por otro lado, aunque la competencia social se encuentra explicada por aspectos biológicos, ello no denota que esté completamente definida al nacer, dado que también repercuten las experiencias de vida y el entorno (Papalia & Martorell, 2021).

Por consiguiente, se han identificado factores contextuales que intervienen en el desarrollo social durante los primeros años de vida. Un nivel socioeconómico bajo se asocia con indicadores negativos de competencia social, en particular, problemas de conducta y dificultades con los pares (Hosokawa & Katsura, 2018). De igual modo, los factores externos proximales, tales como los eventos estresantes, exposición a la violencia de pareja, las interacciones entre padres e hijos y las prácticas de crianza, son fundamentales para la competencia social (Bender et al., 2022; Creavey et al., 2019; Tuerk et al., 2021).

El estrés parental, en particular, tiene un impacto significativo en la crianza y el desarrollo socioemocional de los infantes (Qian et al., 2022; Veziroglu-Celik, 2022). Este estrés puede llevar a las madres a experimentar estados emocionales conflictivos y a interpretar negativamente el comportamiento de sus niño/as, lo que se relaciona con una baja sensibilidad en la crianza (Tsotsi et al., 2019). Como resultado, se pueden presentar dificultades en la adquisición de las habilidades necesarias para interactuar adecuadamente, lo que destaca la importancia de la sensibilidad materna en el desarrollo de la competencia social infantil (Spinrad & Gal, 2018).

La sensibilidad se define como la habilidad del cuidador (generalmente la madre) para detectar, interpretar y responder a las necesidades del niño/a de forma pronta y apropiada (Ainsworth et al., 1974). Esta característica del cuidado materno es imprescindible para un desarrollo infantil saludable, puesto que es un factor asociado del vínculo de apego que, a su vez, predice el funcionamiento socioemocional (Pederson et al., 1990). Los infantes con cuidadores sensibles adquieren la confianza necesaria para tener una participación activa y adaptarse a su entorno (Deans, 2018). Es importante mencionar que la sensibilidad se materializa en la interacción diádica entre el cuidador y el menor, debido a su naturaleza dinámica y bidireccional. En ese sentido, dependerá de las características del entorno, del niño/a y de la madre (Tamis-LeMonda, 1996).

Por un lado, se encuentran los elementos contextuales, en el que la superposición de varios contextos de estrés socava la sensibilidad materna (Booth et al., 2018). Aquí pueden influir las características sociodemográficas del hogar, de modo que una menor educación de la madre, bajo nivel socioeconómico y la ausencia del padre en el hogar se relacionan con una baja sensibilidad (Booth et al., 2018; Cooke et al., 2022; Mesman et al., 2016). Adicionalmente,

los cuidadores que experimentan una mayor cantidad de eventos estresantes de vida, como mudanzas, pérdida de empleo o conflictos legales, tienden a emplear más estrategias de crianza no sensibles (Creavey et al., 2019). El estrés parental referente a las exigencias del cuidado infantil también influye negativamente en las prácticas sensibles, aún más si se percibe que las características de los hijos/as son muy demandantes y superan los recursos personales del cuidador (Booth et al., 2018).

Por otro lado, en cuanto a las características del niño/a, el temperamento difícil y la emocionalidad negativa infantil tienen una asociación inversa con la sensibilidad materna (Bailes & Leerkes, 2023). Además, las madres tienden a mostrar interacciones más sensibles con sus hijas, en comparación con sus hijos varones, posiblemente debido a una mejor comprensión de las necesidades de los hijos del mismo sexo (Manning, 2023; Woldarsky et al., 2019). Por último, las características de la madre repercuten en su sensibilidad, como su capacidad de mentalización materna y sus representaciones mentales concernientes al cuidado infantil (Rigby et al., 2016). Las madres más jóvenes también tienden a evidenciar deficiencias en la ejecución de prácticas sensibles (Booth, 2018; Suchman et al., 2018).

La sensibilidad materna no solo proporciona una base emocional estable para el niño/a, sino que también está estrechamente relacionada con el desarrollo de la competencia social (Huang et al., 2022; Licata-Dandel et al., 2021). Niveles más altos de sensibilidad y una mejor calidad del hogar estarían asociados con habilidades más avanzadas de autorregulación en preescolares (Birmingham et al., 2016). Similarmente, los hijos de madres que responden pronta y adecuadamente a sus necesidades tienden a mostrar mayor capacidad para comprender sus propios estados mentales y los de los demás, ligado a la teoría de la mente (Licata et al., 2016). Por el contrario, niveles más bajos de sensibilidad se vinculan con comportamientos infantiles más problemáticos, como mayor hiperactividad, dificultades en las relaciones con los pares y conducta prosocial irregular (Licata-Dandel et al., 2021). También, las interacciones madre-hijo/a caracterizadas por ser severas e intrusivas podrían influir en las deficiencias de las funciones ejecutivas infantiles (Gueron-Sela et al., 2018).

Por otra parte, las conductas sensibles de las madres abarcan diversos aspectos de la crianza de los niño/as y pueden variar de acuerdo con su etapa evolutiva. Durante la primera infancia, se adquieren capacidades motoras y cognitivas significativas, como la adquisición del lenguaje, el caminar solos y la toma de decisiones, lo que impulsa a buscar autonomía por medio de la exploración de límites y desobediencia (Papalia & Martorell, 2021; Thompson, 2016). Por ello, esta es una etapa relevante para que los cuidadores, no solo actúen con sensibilidad ante las necesidades primarias del infante, sino que también establezcan límites y

supervisión a sus comportamientos (Edward & Liu, 2002). En este contexto, la disciplina sensible resulta ser un aspecto significativo de la crianza que impacta en el crecimiento infantil saludable.

El concepto de disciplina sensible surge de la teoría de los ciclos coercitivos, que postula que las conductas disruptivas de los niños/as, cuando son manejadas ineficazmente por los cuidadores, refuerzan el comportamiento problemático (Patterson, 1982). Entonces, la repetición de esta secuencia de eventos producirá una mayor probabilidad de que los cuidadores empleen estrategias de disciplina severas e inconsistentes (Patterson, 2002). Para detener este ciclo, trasciende la disciplina sensible, la cual implica el establecimiento de límites adaptables, consistentes, precisos y no intrusivos, en respuesta a las señales del niño/a mientras promueve su autonomía y autorregulación (Lawrence et al., 2021; van Ijzendoorn et al., 2023). En relación con esto, las estrategias disciplinarias positivas implican la comprensión de los estados mentales y acciones del niño/a, brindar apoyo emocional mediante el reconocimiento de sus logros, explicar la repercusión de ciertas conductas, la negociación, entre otros (Kolijn et al., 2021).

En contraste, una comprensión inadecuada de los comportamientos y motivaciones, ante situaciones de disciplina, interferiría en la correcta interpretación y respuesta de los cuidadores, lo que daría lugar a la disciplina severa (Joosen et al., 2012). Esta abarca prácticas disciplinarias como la interferencia física, sobre-reactividad verbal, control psicológico, castigo corporal, laxitud, desaprobación, entre otros. De esta manera, se aplican estrategias poco sensibles al emplear comportamientos físicos bruscos durante situaciones de disciplina, utilizar comentarios con tono hostil y mostrar impaciencia en la interacción, aunque también se observa en una falta de rigurosidad en el establecimiento de reglas y en su refuerzo (Verschueren et al., 2006).

El uso de tácticas disciplinarias poco sensibles se asocia con dificultades en el adecuado desarrollo infantil (Pinquart, 2017). Un metaanálisis de Gershoff y Grogan-Kaylor (2016) encontró que el castigo físico como medio de disciplina se relaciona con conductas agresivas en la infancia, comportamiento antisocial, problemas conductuales, dificultades en la interacción con los cuidadores, alteración de la autoestima, entre otros. Se identificaron también riesgos a largo plazo, ya que un historial de disciplina física leve o severa se mostraba junto con problemas de salud mental en la vida adulta y comportamiento antisocial adulto. Por el contrario, la disciplina sensible interviene en que los niño/as se formen como personas más sociables, independientes y autónomas, puesto que desarrollan una mejor autorregulación y concepto de sí mismos (LeCuyer & Swanson, 2016).

En estudios longitudinales, se destaca que el establecimiento de límites con respuestas cálidas y no coercitivas contribuye positivamente a las interacciones más adaptativas y prosociales (Joas et al., 2021). También, intervenciones enfocadas en la disciplina sensible, como la Intervención de video-retroalimentación para promover la crianza positiva y la disciplina sensible (VIPP-SD), reducen las conductas externalizantes y facilitan la regulación emocional y la adaptación social (Joas et al., 2021; Juffer et al., 2017). Adicionalmente, Creavey et al. (2019) hallaron una relación directa entre la disciplina materna sensible y la competencia social durante la primera infancia. De esta forma, la sensibilidad materna predeciría un aumento en la competencia social, mientras que las prácticas disciplinarias que emplean el castigo físico se asociarían con la agresión infantil (Altschul et al., 2016). En la misma línea, la disciplina poco sensible, caracterizada por ejercer un alto control e interferencia, promueve comportamientos agresivos e hiperactivos, así como se disminuye la capacidad de regular emociones y comportamientos (Marcone et al., 2021).

En función a lo mencionado, a pesar de la relevancia de la disciplina materna sensible en el desarrollo infantil, existe escasa evidencia que la vincule directamente con la competencia social durante la primera infancia, una brecha aún más pronunciada en contextos latinoamericanos y ausente por completo en estudios peruanos. La mayoría de la literatura se centra en niños a partir de los tres años, coincidiendo con el inicio de la etapa preescolar, donde los efectos consolidados de esta integración ya son evidentes; sin embargo, las capacidades mínimas para interacciones sociales óptimas emergen alrededor de los 24 meses, lo que resalta la necesidad de investigaciones en edades tempranas como los 24 a 35 meses. En el Perú, factores sociodemográficos como condiciones precarias del empleo materno o la ausencia paterna pueden modular esta sensibilidad, potenciando su rol en intervenciones culturales que fomenten la crianza positiva y reducen riesgos sociales.

Por ello, el propósito de la presente investigación fue analizar la disciplina materna sensible y su relación con la competencia social de niño/as de dos años. El primer objetivo específico fue identificar las diferencias en las variables de estudio en función al sexo de los niño/as y otras características sociodemográficas relevantes de las díadas (edad de la madre y del infante, años de estudio de la madre, tiempo y modalidad de trabajo de la madre, y presencia del padre). Como segundo objetivo específico se plantea identificar y describir los tipos de estrategias más frecuentes que emplea el grupo de madres en situaciones de disciplina y establecimiento de límites.

## Método

### Participantes

Los participantes fueron 26 díadas madre-hijo/a residentes de Lima Metropolitana. Respecto a las madres, el rango de edad fue de 26 a 47 años ( $M = 32.5$ ;  $DE = 5.03$ ). El grado de instrucción del 15.3% de las participantes fue de educación secundaria completa, mientras que el 38.4% culminó estudios técnicos y el 46.2% cuenta con una carrera universitaria. Con respecto a su estado civil, 92.3% de las madres reportó que su pareja actual era el padre de su hijo; así como 57.7% eran convivientes y 34.6% estaban casadas. Asimismo, el 73.1% de las madres tiene un trabajo remunerado. De las mujeres que trabajan de manera remunerada, el 42.3% trabaja fuera de casa, 19.2% trabaja en casa y el 57.7% labora a tiempo completo.

Los niño/as participantes de la investigación eran 13 niños y 13 niñas cuyas edades se encontraban entre 24 y 36 meses ( $M = 30$ ;  $DE = 4.83$ ). En cuanto a su posición ordinal, 69.2% eran hijos únicos, 19% eran los hijos menores y 7.4% eran los hijos mayores. En lo referente a sus cuidadores, el 69.2% de las madres reportó que solo ellas eran las principales cuidadoras de sus hijos, el 19.2% compartía la responsabilidad con el padre y el resto tenía como principal cuidadora a la abuela.

Adicionalmente, se midió el nivel socioeconómico (NSE) de las díadas de acuerdo con los parámetros de Pulso PUCP, a través de indicadores basados en la persona que aporta mayores ingresos al hogar, los materiales de la vivienda, la presencia de electrodomésticos, entre otros. Se identificó que 61.5% de las díadas pertenecían al NSE B, 23.1% se encontraban en el NSE C y 15.4% en el NSE D.

Para el estudio, se incluyeron únicamente infantes con edades comprendidas entre los 24 y 36 meses que asistieran a programas de estimulación temprana o preescolar durante al menos diez horas semanales. Esta selección aseguraba que los participantes interactuaran regularmente con otros niño/as, lo que facilitaría la medición de su competencia social. Se descartó la participación de menores que presenten algún trastorno del desarrollo, de acuerdo con el reporte de sus madres.

Las díadas participantes fueron reclutadas mediante contactos personales. Aquellas madres que aceptaron participar del estudio fueron informadas de la voluntariedad y confidencialidad por medio de un Consentimiento Informado (Apéndice A), en el que también se detallaron los objetivos y procedimientos a seguir, así como que podían retirarse en cualquier momento sin que ello signifique algún perjuicio para ellas ni para sus hijos. Cabe mencionar

que, cuando los padres se encontraban en el hogar al momento de la visita, también ellos fueron informados y firmaron un consentimiento (Apéndice B).

### **Medición**

Para medir la disciplina materna, se empleó la tarea “No Tocar”, en la que se mostraba a las madres una bolsa con juguetes atractivos para los niño/as/a. Se les indicó que pusieran los juguetes frente al niño/a y que no permitieran que los tocara durante dos minutos. Luego, se permitió que el/la menor solo acceda a un juguete poco atractivo (un oso de peluche). Después de otros dos minutos, la tarea finalizaba y podían jugar con todos los juguetes. Las madres conocían estas indicaciones desde el inicio de la tarea.

Las observaciones fueron codificadas mediante escalas de calificación de disciplina de acuerdo con lo propuesto por Joosen et al. (2012) y Verschueren et al. (2006). A cada una de las escalas se le asignó una puntuación de 1 a 5, donde 1 significaba la ausencia de dicho aspecto de disciplina en la interacción y 5 indicaba una presencia predominante. La primera escala fue Interferencia física, la cual abarca los intentos físicos bruscos por impedir que el niño/a toque el objeto prohibido (e.g., alejar los juguetes de la mano del niño/a, impedir físicamente que se acerque a los juguetes). La segunda escala fue la de Interferencia física brusca y se observó en los intentos físicos bruscos para evitar que se toque el objeto prohibido y para reforzar una prohibición o indicación, lo que causa mayor impacto físico en el niño/a (e.g., golpear, jalar, pellizcar). La escala de Laxitud se midió por las veces que la madre cedía ante la tarea (e.g., se deja de lado una indicación, no se actúa ante la desobediencia). La cuarta escala fue la de Sobre-reactividad verbal o negatividad, que se definió como la irritación e ira expresadas de forma verbal en un tono de voz que implica enojo (e.g., gritar, hablar al niño/a de manera hostil o impaciente).

Adicionalmente, para medir la sensibilidad en las estrategias disciplinarias, se incluyó la escala Presencia de apoyo de Erickson con un sistema de calificación del 1 al 7 (Egeland et al., 1990). Su objetivo es reflejar el andamiaje o apoyo emocional otorgado por la madre mediante la expresión verbal o no verbal. Algunos ejemplos serían reconocer y alentar los logros del niño/a en la tarea o acercarse para dar una sensación física de apoyo.

En cuanto a la confiabilidad de las escalas, numerosas investigaciones las han utilizado y reportaron puntajes adecuados de confiabilidad inter-evaluador. En específico, se ha hallado una correlación promedio entre evaluadores de .79 (Kolijn et al., 2021), entre .82 y .91 (Hodes et al., 2017), de .76 (Schoemaker et al., 2020), de .82 (Casonato et al., 2017), y entre .71 y .93 (Vrijhof et al., 2020). Respecto a la presente investigación, la calificación de las escalas se llevó

a cabo por dos evaluadoras, quienes se entrenaron previamente al calificar un set de confiabilidad de videos de la tarea no tocar. Dichas puntuaciones fueron correlacionadas con calificaciones de expertos para alcanzar un puntaje mínimo de confiabilidad, de modo que la codificadora principal obtuvo una correlación promedio de .84 (entre .75 y .94). El 30% de los casos del estudio fueron co-calificaciones de manera independiente por una codificadora adicional. De este modo, se obtuvo una confiabilidad inter-evaluador de .86 (Sobre-reactividad = .81; Soporte = .85; Interferencia física = .85; Interferencia física brusca = .90; Laxitud = .90).

Por otra parte, la calificación de escalas de disciplina materna sensible se complementó con el análisis cualitativo de las observaciones. A través de las filmaciones, se exploraron cuáles fueron las estrategias específicas que emplearon las madres en las situaciones de establecimiento de límites. Lo hallado fue sistematizado y dividido en categorías según las características de las interacciones, así como se cuantificó la frecuencia de las estrategias utilizadas. Se tomaron como criterio una serie de estrategias disciplinarias encontradas por Lawrence et al. (2021), Joosen et al. (2012) y Verschueren et al. (2006) en población preescolar, así como la escala Presencia de apoyo de Erickson (Egeland et al., 1990).

Tras discutir los hallazgos con la asesora a cargo, se definió la distribución de las estrategias en tres categorías principales: soporte, intrusividad y laxitud. La categoría de soporte, además, se dividió en sub-categorías para agrupar estrategias similares, dado su mayor número. En conjunto, el análisis cualitativo reveló una amplia gama de estrategias que las madres emplean en sus prácticas disciplinarias, las cuales se derivan de las escalas cuantitativas de disciplina previamente evaluadas. De ese modo, las categorías de soporte y laxitud corresponden a las escalas del mismo nombre, mientras que la categoría de intrusividad se vincula con las escalas de interferencia física, interferencia física brusca y sobre-reactividad. Cada una de las estrategias ha sido definida en el Apéndice D.

Para evaluar la competencia social infantil, se empleó la versión reducida de 30 ítems del *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (SCBE-30, LaFreniere & Dumas, 1996), cuya versión original corresponde a LaFreniere y Dumas (1995). Específicamente, se empleó la versión en español de aplicación para padres (Dumas et al., 1998), la cual mide la competencia social y problemas de comportamiento a través de una puntuación de 1 (nunca) al 6 (siempre). Se compone de tres dimensiones de diez ítems cada una: competencia social, conductas externalizantes o agresividad y conductas internalizantes o ansiedad. La primera sub-escala mide las interacciones sociales positivas como la empatía y la prosocialidad. La segunda dimensión describe las conductas de ira, agresión y oposición; mientras que la tercera refleja el comportamiento ansioso, aislado y dependiente. El SCBE-30 está diseñado para

niño/as con edades comprendidas entre 30 y 78 meses, pero diversas investigaciones han demostrado una buena confiabilidad al emplearlo con infantes desde los 22 meses (Adetunji et al., 2022; Di Norcia et al., 2015; Giménez-Dasí et al., 2015). También se han evaluado a niño/as desde los dos años en el Perú (Bárrig JÓ & Alarcón, 2017).

Respecto a las evidencias de validez de consistencia interna de la escala reducida, se realizó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax, encontrando tres factores que explican el 52.9% de la varianza total. La validez convergente del instrumento con el *Revised Behavior Problem Checklist* (RBPC, Hogan et al., 1989) reveló una correlación de .67 entre la dimensión de agresión del SCBE-30 y la sub-escala de conducta desadaptativa del RBPC; así como una correlación de .67 entre la sub-escala de ansiedad de ambos instrumentos. Con relación a la adaptación al español, el SCBE-30 ha demostrado una aceptable confiabilidad test re-test ( $r = .73 - .88$ ), una consistencia interna alta ( $\alpha = .77 - .92$ ) y una estructura factorial similar a la medida original (Dumas et al., 1998).

En el contexto peruano, se reportaron propiedades psicométricas apropiadas en una muestra de infantes institucionalizados de Lima entre 36 y 61 meses (Vílchez, 2015). Concretamente, se obtuvo una correlación inversa y significativa entre las dimensiones de agresividad y competencia social ( $r = -.43$ ). Además, el análisis de confiabilidad inter-evaluador a través del promedio del puntaje de dos evaluadoras reflejó adecuados coeficientes de .84 en competencia social, .87 en agresividad y .81 en ansiedad. Este instrumento ha demostrado efectividad en preescolares en Lima Metropolitana de nivel socioeconómico medio, según reporte de madres (Bárrig JÓ & Alarcón, 2017; Saavedra, 2020; Topham, 2016), nivel socioeconómico alto (González, 2017), así como en estudios con cuidadores institucionales (Krefft, 2016; Vílchez, 2015).

Las puntuaciones de la presente investigación evidenciaron que el instrumento tiene un funcionamiento esperado. Así, se observan índices adecuados de consistencia interna en todas las sub-escalas: competencia social ( $\alpha = .72$ ), agresividad ( $\alpha = .89$ ) y ansiedad ( $\alpha = .82$ ).

### **Procedimiento**

De acuerdo con los objetivos de la presente investigación, se coordinó una única visita al hogar de los participantes, la cual tuvo una duración de 40 minutos aproximadamente. Primero, se explicó a las madres el consentimiento informado y se resolvieron sus dudas en cuanto al procedimiento a realizar y los lineamientos éticos, así como firmaron el documento. Tal como se mencionó anteriormente, en los casos en los que los padres se encontraban en el hogar al momento de la visita, ellos también firmaron el protocolo de consentimiento. Luego de que este documento fue completado, se procedió a recoger los datos de la díada mediante

una ficha de datos sociodemográficos (Apéndice C), así como una ficha de indicadores de nivel socioeconómico. Seguidamente, se pidió a las madres que respondieran al SCBE-30 para evaluar la competencia social. Cabe mencionar que los tres cuestionarios se completaron de manera virtual a través de *Google Forms*. Finalmente, se llevó a cabo la tarea de no tocar, según los procedimientos anteriormente descritos. Esta última actividad fue grabada en audio y video, de modo que luego pudo ser codificada y analizada. Al finalizar la visita, no se realizó una devolución de resultados individual, pero sí se brindó a cada madre un folleto informativo que incluía prácticas de crianza positiva en la primera infancia.

### **Análisis de datos**

Todas las respuestas obtenidas fueron ingresadas en una base de datos y analizadas con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 27. En primaria instancia, se realizaron pruebas para evaluar la confiabilidad de los instrumentos empleados, así como se ejecutaron análisis univariados (media, desviación estándar, mediana, mínimo y máximo) con el fin de describir las variables de estudio. En segundo lugar, se analizó la normalidad de los puntajes de las variables, a través de la asimetría ( $< 3$ ) y la curtosis ( $< 10$ ). Cada una de las dimensiones de las escalas se aproximó a una distribución normal. Asimismo, con las dimensiones de competencia social, se llevó a cabo la prueba ANOVA para medidas repetidas, tras confirmar el supuesto de esfericidad, de modo que se pueda corroborar las diferencias significativas entre dimensiones de la escala. Este análisis no se ejecutó con las escalas de disciplina sensible, debido a que tenían un rango de calificación diferente.

Posteriormente, se utilizaron estadísticos paramétricos para evaluar la relación entre las variables. Para cumplir el primer objetivo específico, se evaluaron las diferencias de competencia social y disciplina materna sensible según el sexo del niño/a mediante la prueba T- Student. Además, se empleó correlación de Pearson para evaluar la relación entre los años de estudio, la edad de la madre, del bebé, entre otras variables sociodemográficas.

Luego, en cuanto al segundo objetivo específico, se sistematizó la información recogida de la interacción de las díadas en categorías y subcategorías según las características de las estrategias de disciplina materna sensible ejercidas por las madres. De esta manera, se observaron detalladamente las interacciones en las filmaciones y cada conducta de establecimiento de límites se sistematizó. Las estrategias similares se agruparon en categorías y subcategorías en base a las escalas cuantitativas de disciplina empleadas anteriormente. Asimismo, se cuantificaron las prácticas maternas identificadas de acuerdo con la frecuencia.

Finalmente, para explorar la relación entre los constructos, se empleó la prueba de correlación de Pearson.

## Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la investigación. En primer lugar, se presentan los análisis descriptivos de las dimensiones de disciplina materna sensible y competencia social. Posteriormente, se presentan los análisis llevados a cabo entre las variables de estudio y las variables sociodemográficas, así como las comparaciones de medias según el sexo para cada constructo. En respuesta al segundo objetivo específico, se muestran los resultados cualitativos, en el que se detallan las estrategias de disciplina empleadas por las madres. Por último, en relación con el objetivo general del estudio, se muestran los análisis que exploran la relación entre la disciplina materna sensible y la competencia social.

En la Tabla 1 se presentan las medidas de tendencia central y dispersión para los puntajes de las dimensiones de disciplina materna sensible. En ese sentido, se observa que la interferencia física tiene descriptivamente el puntaje más alto ( $M = 3.40$ ;  $DE = 1.41$ ), en comparación con las otras dimensiones con calificación del 1 al 5. En cambio, la interferencia física brusca fue la dimensión con el puntaje más bajo ( $M = 1.40$ ;  $DE = 0.65$ ). Asimismo, las madres del estudio, en promedio, obtuvieron una puntuación media alta en el soporte de sus prácticas disciplinarias ( $M = 4.60$ ;  $DE = 1.38$ ), tomando en cuenta el rango del 1 al 7.

**Tabla 1**

*Datos descriptivos de la disciplina materna sensible*

Disciplina materna sensible	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Interferencia física	3.40	3.50	1.41	1.00	5.00
Interferencia física brusca	1.40	1.00	0.65	1.00	3.00
Laxitud	1.54	1.00	0.99	1.00	4.00
Sobre-reactividad	1.72	1.00	0.84	1.00	3.00
Soporte	4.60	5.00	1.38	2.00	7.00

Referente a las dimensiones de la escala de competencia social, la tabla 2 reporta las medidas de tendencia central y dispersión. La dimensión de competencia social obtuvo un puntaje en el medio de la escala de 3.10 ( $DE = .91$ ). Para profundizar estos hallazgos, se ejecutó una prueba de ANOVA para medidas repetidas. La prueba de esfericidad de Mauchly indicó que se cumplió el supuesto de esfericidad ( $W = .97$ ,  $p = .37$ ). Los resultados de la comparación de medidas repetidas mostraron un efecto significativo sobre las dimensiones de competencia social,  $F = 13.87$ ,  $p < .001$ . Esto indica que las dimensiones presentan diferencias significativas

en sus puntuaciones promedio. Específicamente, al comparar las dimensiones por pares, se reveló que las puntuaciones en la competencia social fueron significativamente mayores que las de las conductas internalizantes ( $p < .001$ ), pero no respecto a las conductas externalizantes ( $p = .055$ ). Además, se encontró que las puntuaciones de las conductas de externalización fueron significativamente más altas en comparación con las conductas de internalización ( $p < .01$ ).

**Tabla 2**

*Datos descriptivos de la competencia social reportada por las madres*

Competencia social	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Competencia social	3.10	3.00	0.91	1.10	4.60
Conductas internalizantes	1.97	1.60	0.91	0.90	4.40
Conductas externalizantes	2.62	2.50	1.05	1.00	4.90

En relación con los análisis realizados para responder al primer objetivo específico, no se encontraron diferencias en las dimensiones de la disciplina materna sensible en función del sexo del niño, con valores  $p$  entre .28 (soporte) y .90 (interferencia física brusca). De igual manera, al realizar la comparación de medias según el sexo para las dimensiones de competencia social, no se hallaron diferencias significativas, con valores  $p$  entre .41 (conductas externalizantes) y .84 (conductas internalizantes).

Respecto a las demás características sociodemográficas, únicamente se halló una correlación significativa, positiva y mediana entre el número de años de estudio de la madre y la dimensión de soporte de disciplina materna sensible ( $r = .51$ ;  $p < .01$ ). Por el contrario, el número de años de estudio se relacionó de manera inversa con la dimensión de interferencia física brusca ( $r = -.41$ ;  $p = .044$ ) y laxitud ( $r = -.42$ ;  $p = .035$ ).

En cuanto al análisis cualitativo de las prácticas disciplinarias maternas, se identificó que las estrategias empleadas se pueden dividir en tres grandes categorías: Soporte, Intrusividad y Laxitud. La categorización de las estrategias y su frecuencia de aparición en el grupo de madres se encuentra en la Tabla 3. La categoría más frecuente fue la de Soporte ( $n = 113$ ) y engloba aquellas estrategias en las que la madre logra establecer límites adaptables, consistentes y precisos, de acuerdo con las necesidades de su hijo/a. Dentro de esta categoría, se encuentran cuatro subcategorías. Como primera subcategoría está la presentación de actividades alternas, que abarca comportamientos dirigidos a desviar la atención del niño/a

hacia opciones distintas a la situación en cuestión. Este tipo de estrategias fue el más utilizado y comprende la distracción y el refuerzo de actividades alternas.

La siguiente subcategoría identificada fue la de apoyo emocional, referente a los momentos en los que las madres representaban una base segura afectivamente y proporcionaban confianza a sus hijos en el cumplimiento de la tarea. Aquí se encuentran la comprensión, los elogios y el uso de sonrisas y/o abrazos. Como tercera subcategoría está la explicación, que comprende comportamientos destinados a justificar por qué el niño/a no debe tocar los juguetes, ya sea por indicaciones generales, gratificación demorada o mediante la explicación clara de las reglas de la actividad. La complejidad de estas estrategias varía, ya que las reglas explícitas requieren una expresión verbal más elaborada, mientras que las indicaciones claras se caracterizan por un contenido más simple. Por último, en la subcategoría denominada como otros, se encuentra la negociación, la recompensa y el modelar la conducta deseada, las cuales se aplicaron con menor frecuencia.

**Tabla 3**

*Frecuencia de las estrategias empleadas por el grupo de madres*

Categorías	Subcategorías	Estrategias	<i>n</i>
Soporte	Presentación de actividades alternas	Distracción	26
		Refuerzo de actividades alternas	20
	Apoyo emocional	Comprensión	6
		Sonrisas/abrazos	19
		Elogios	4
	Explicación	Indicaciones generales	15
		Gratificación demorada	13
		Reglas explícitas	5
	Otros	Negociación	3
		Modelar la conducta deseada	1
Recompensa		1	
Intrusividad		Interferencia física	16
		Sobre-reactividad	12
		Control psicológico	2
		Amenazas	2
Laxitud		Laxitud	5

En segundo lugar, se encuentra la Intrusividad ( $n = 32$ ), la cual será entendida como el uso de prácticas disciplinarias que invadan el espacio personal del niño/a, ya sea física o

psicológicamente. Para esta sección, se identificaron las siguientes estrategias: interferencia física, sobre-reactividad, control psicológico y amenazas. La tercera categoría fue denominada Laxitud ( $n = 5$ ) y se caracteriza por la falta de control y reglas poco estrictas. La estrategia correspondiente lleva el mismo nombre. Es importante destacar que las madres no recurrían exclusivamente a estrategias de soporte, intrusividad o laxitud; sino que podían emplear una combinación de estas.

Finalmente, para responder al objetivo general del estudio, se llevó a cabo el análisis de correlación entre la disciplina materna sensible y la escala de competencia social. Como se muestra en la Tabla 4, se encontraron correlaciones significativas, negativas y medianas entre la dimensión de competencia social con las dimensiones de interferencia física, interferencia física brusca y sobre-reactividad. En cambio, la competencia social correlacionó positivamente con la dimensión de soporte. Así mismo, se encontró una relación directa entre sobre-reactividad y conductas externalizantes, mientras que la relación fue negativa entre soporte y conductas externalizantes.

**Tabla 4**

*Correlaciones entre disciplina materna sensible y competencia social*

Disciplina materna sensible	Competencia social		Conductas externalizantes		Conductas internalizantes	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Interferencia física	<b>-.48</b>	<b>.015</b>	.16	.240	.13	.526
Interferencia física brusca	<b>-.47</b>	<b>.019</b>	-.12	.578	-.27	.108
Laxitud	-.27	.19	-.15	.244	-.20	.182
Sobre-reactividad	<b>-.34</b>	<b>.050</b>	<b>.42</b>	<b>.022</b>	.20	.348
Soporte	<b>.40</b>	<b>.049</b>	<b>-.46</b>	<b>.013</b>	-.26	.217

## Discusión

La presente investigación tuvo como propósito principal analizar la disciplina materna sensible y su relación con la competencia social de niño/as de dos años. Para discutir los resultados del estudio, se revisan los hallazgos referentes a las características de la disciplina materna sensible y su relación con las variables sociodemográficas. Posteriormente, se realiza un análisis similar con los resultados de la competencia social. Luego, se discute el análisis cualitativo de las estrategias disciplinarias empleadas por el grupo de padres. A continuación, se analiza la relación entre la disciplina materna sensible y la competencia social, contrastándola con la evidencia empírica revisada. Por último, se destacan los alcances y las limitaciones del estudio, así como se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.

En términos de la disciplina materna sensible, los resultados indican que, en promedio, las madres del grupo estudiado demostraron proporcionar un apoyo emocional adecuado en situaciones de disciplina. Esto sugiere que son capaces de identificar las dificultades de sus hijos y ayudarlos a cumplir la tarea propuesta. Este hallazgo es consistente con estudios previos sobre sensibilidad materna en poblaciones similares, donde las madres lograban satisfacer adecuadamente las necesidades de soporte afectivo y seguridad de sus hijos (Fourment et al., 2021; Nóbrega et al., 2016). No obstante, en las interacciones analizadas, también se identificaron muestras de disciplina física y manifestaciones verbales de irritación. Así, a nivel latinoamericano, un estudio sobre disciplina con niño/as de 2 a 4 años en países de ingresos medios y bajos halló que, aunque la mayoría de las madres empleaban métodos no violentos y positivos, un 16% de infantes eran disciplinados con prácticas negativas, tanto físicas como psicológicas (Cuartas et al., 2019).

Respecto al primer objetivo específico, no se identificaron diferencias significativas según el sexo del niño/a en las medidas de disciplina materna sensible. Ello correspondería con lo hallado en una revisión sistemática sobre la crianza diferencial y su impacto en el desarrollo infantil, en la que se determinó que existe una amplia variabilidad en los resultados de los estudios, lo que impide establecer con claridad las diferencias según sexo (Morawska, 2020). Otras investigaciones también han respaldado esta falta de diferenciación en las prácticas de crianza para niño/as en edad preescolar (Endendijk et al., 2017; Pinquart, 2017). En ese sentido, la primera infancia podría considerarse una etapa en la que aún no se ha desarrollado la posible influencia de las prácticas diferenciadas por sexo.

Adicionalmente, se plantea la posibilidad de que las madres no empleen estrategias de disciplina diferenciadas debido a la percepción de que el control parental no influye de manera

relevante en la formación de la masculinidad o feminidad de sus hijos (Endendijk et al., 2016). En cambio, se sugiere que las madres podrían implementar otras prácticas más coherentes con la diferenciación por género, como el desempeño de roles en las tareas domésticas, la selección de juguetes específicos y la elección de la ropa (Mayeza, 2017). Asimismo, a pesar de la ausencia de asociación entre la disciplina materna y el sexo del niño/a, se destaca que los cuidadores varones tienden a emplear estrategias parentales diferenciadas de forma más pronunciada (Endendijk et al., 2017). Este fenómeno se vincula a evidencia previa que propone que los padres varones muestran una mayor preocupación por ajustarse a los roles de género, lo que se refleja en sus estrategias de crianza (Wang & Cheung, 2023). Por ende, las posibles diferencias según el sexo en las prácticas disciplinarias serían difíciles de reconocer en la presente investigación, tanto por la edad de los niño/as de la muestra como por el análisis exclusivo de la conducta materna.

Por el contrario, se ha encontrado un contraste significativo en las prácticas disciplinarias, respecto al número de años de estudio de las madres. Específicamente, una mayor educación se asoció con un mayor apoyo emocional por parte de la madre, así como con menores puntuaciones en interferencia física brusca y laxitud. Esto sugiere que la educación materna juega un papel fundamental en la adopción de estrategias disciplinarias más elaboradas y sensibles. La literatura existente respalda estos hallazgos al señalar que un aumento en el número de años de educación materna tiende a reducir el uso de castigos corporales. Ello se atribuye a su impacto positivo en las redes de apoyo, los recursos sociales y el conocimiento sobre prácticas parentales positivas (Cuartas, 2022; Marcone et al., 2021; Woodward et al., 2018).

Asimismo, en línea con el Modelo de Estrés Familiar (Conger et al., 2000), se subraya que la presión económica ejerce una influencia negativa en el bienestar emocional de los cuidadores, lo que influye en su sensibilidad en la crianza. De ese modo, el nivel educativo, al ser un determinante crucial para alcanzar un nivel socioeconómico más elevado, podría mitigar el estrés parental y favorecer una gestión emocional más efectiva. Este aspecto, a su vez, se vincula con una disminución en la práctica de comportamientos parentales hostiles y agresivos (Cheng et al., 2018; Feng & Yao, 2023; Jeon & Neppl, 2019).

Cabe mencionar que, en la presente investigación, las variables de número de años de estudio y el NSE se encontraban altamente relacionadas, lo que respalda este modelo y sugiere un mecanismo por el cual la educación podría vincularse con las prácticas parentales. De este modo, la educación materna no solo se asocia con el nivel socioeconómico, sino también con el desarrollo de mejores herramientas para manejar el estrés y aplicar estrategias de crianza

positivas. Las madres con mayor nivel educativo también tienden a aplicar una disciplina menos coercitiva, puesto que se esperaría que tengan un mayor acceso a conocimientos y recursos sobre crianza y desarrollen su capacidad para manejar emociones negativas, debido a su mejor condición socioeconómica (Cheng et al., 2018).

La competencia social infantil fue reportada hacia un nivel medio del rango evaluado, lo cual coincide con estudios realizados con preescolares en contextos internacionales (Colonnesi et al., 2019; Fernandes et al., 2020; Nóbrega et al., 2019) y se encuentra solo ligeramente por debajo de otras investigaciones en el Perú (Espinoza, 2016; Kreffft, 2016; Sotelo, 2019; Topham, 2016). Esta similitud evidencia que los niño/as de dos años evaluados cuentan con las herramientas necesarias para establecer interacciones sociales adecuadas, aunque se espera que continúen desarrollándolas conforme avanza su crecimiento. Las puntuaciones de las conductas de externalización fueron significativamente mayores que las internalizantes, lo que también concuerda con estudios sobre la primera infancia (Saavedra, 2020; Sotelo, 2019; Fernandes et al., 2020). Es esperable que los infantes tiendan a mostrar conductas más agresivas y desafiantes, debido a que cuentan con un menor control de impulsos y autorregulación (Ackerman & Friedman-Krauss, 2017; Roskman, 2018). No obstante, a pesar de que el comportamiento internalizante obtuvo puntuaciones significativamente menores, es importante considerar que este puede ser más sutil y difícil de detectar por las madres, por lo que suele ser menos reportado durante esta etapa de vida (Fernandes et al., 2020).

Con respecto a las diferencias según el sexo de los menores en la competencia social, no se identificaron diferencias significativas. Ello va acorde con estudios previos enfocados en población preescolar, en los que tampoco se encontraron diferencias (Caldwell et al., 2015; Saavedra, 2020; Wang & Zhao, 2015). Lo anterior sugiere que, al menos en la etapa preescolar, las discrepancias en estas áreas pueden no ser tan pronunciadas para niños y niñas. Sin embargo, se postula que tales diferencias se podrían desarrollar y fortalecer a medida que los infantes crecen, influenciados por el proceso continuo de socialización (Wang & Zhao, 2015). En ese sentido, los niño/as evaluados, al ser menores que los preescolares, tendrían una escasa influencia del entorno sobre sus conductas diferenciadas por género.

Cabe mencionar que tampoco se halló un contraste en las demás variables sociodemográficas, por lo que la muestra tendría valores similares de competencia social independientemente de los grupos sociodemográficos. Este resultado estaría relacionado con la identificación de otros factores asociados con la crianza y la calidad de las interacciones que podrían tener un vínculo más pronunciado con el desarrollo de la competencia social. Por ejemplo, Devine et al. (2021) demostraron que las prácticas parentales y el entorno familiar

tienen una influencia más directa en el desarrollo socioemocional de los niños, en comparación con las características sociodemográficas. Además, dado que todos los niños en la muestra se encontraban en un entorno escolar, esto podría estar equilibrando las oportunidades para el desarrollo de la competencia social, como sugieren Votruba-Drzal et al. (2023) en su estudio sobre el efecto nivelador de la educación preescolar en el desarrollo socioemocional.

En relación con el segundo objetivo específico y la descripción de las estrategias disciplinarias empleadas por las madres de la investigación, se han identificado tres categorías: soporte, intrusividad y laxitud. La categoría de soporte, que fue la más frecuentemente observada, incluye estrategias similares a los comportamientos evaluados en la escala de soporte de Erickson, lo que permite un análisis más profundo de estas conductas. Estas estrategias reflejan comportamientos característicos de una madre que proporciona una base segura, a través de un sostén emocional, apoyo y confianza en las capacidades del niño/a.

Las estrategias de soporte identificadas en este estudio son similares a las encontradas por Lawrence et al. (2021), quienes identificaron ocho estrategias de disciplina materna sensible más comunes en madres de niños de seis meses a cinco años en un estudio longitudinal. En particular, casi todas las madres participantes en el estudio utilizaron estrategias relacionadas con la presentación de actividades alternativas, lo cual coincide con el uso consistentemente alto de la distracción observado por Lawrence et al. (2021). Este patrón de comportamiento también podría reflejar la naturaleza de la tarea seleccionada para evaluar la disciplina, ya que las madres podían usar el oso de peluche de la manera que consideraran más apropiada, y todas optaron por emplearlo como un recurso de distracción.

Es relevante destacar que, en algunos casos, el peluche fue el único distractor utilizado. Esto podría sugerir un posible sesgo, donde las madres pudieron percibir que debían recurrir necesariamente a este objeto como estrategia de distracción. Sin embargo, también podría revelar un repertorio limitado de estrategias disciplinarias, ya sea por falta de conocimiento sobre la variedad de estrategias disponibles, influencia de factores culturales, presiones del tiempo o estrés cotidiano (Brown & Flanigan, 2020; Gardner & Stein, 2019; Varela et al., 2018).

Otra subcategoría que obtuvo una alta frecuencia fue la explicación, abordada mediante indicaciones generales, gratificación demorada y reglas explícitas, en orden descendente de frecuencia. Resultados similares fueron encontrados por Lawrence et al. (2021), evidenciando que la explicación o instrucción es una de las estrategias más usadas entre madres con niños/as mayores de 24 meses. Dentro de esta subcategoría, las estrategias más complejas, como las

reglas explícitas, demandan una expresión verbal más elaborada, lo que podría explicar su menor frecuencia de uso.

Rowe y Weisleder (2020) destacan que las madres tienden a ajustar la complejidad de su lenguaje en función de las capacidades cognitivas y lingüísticas de sus hijos. Esto se basa en la observación de que los niño/as pequeños aún están desarrollando sus habilidades de comprensión verbal y se benefician de instrucciones más simples y directas. No obstante, algunas madres también podrían percibir que sus hijos no tienen aún la capacidad cognitiva necesaria para comprender reglas más complejas, lo que podría limitar su uso de estas estrategias como opciones disciplinarias.

En contraste, la estrategia de indicaciones generales consiste en mensajes cortos y con poco contenido, lo que podría explicar su mayor frecuencia. La menor verbalidad observada de las madres durante este estudio podría estar influenciada por factores socioculturales y educativos específicos del contexto peruano. Estudios recientes, como el de Shneidman y Goldin-Meadow (2022), han señalado que los patrones de comunicación entre padres e hijos varían significativamente entre diferentes culturas y contextos socioeconómicos.

De esa manera, como se mencionó con anterioridad, esta investigación ha demostrado que las madres con mayor educación tienden a brindar mayor soporte en situaciones de disciplina y menor laxitud. Este resultado puede interpretarse en el contexto sociocultural peruano, donde el acceso a la educación superior puede estar asociado con un mayor conocimiento sobre prácticas de crianza efectivas y una mayor exposición a ideas contemporáneas sobre el desarrollo infantil. Las madres con más años de educación podrían tener más recursos para acceder a información sobre crianza positiva y una mayor capacidad para implementar estrategias verbales más complejas. Adicionalmente, Bornstein et al. (2020) han mostrado que las prácticas de crianza, incluyendo los patrones de comunicación, están profundamente arraigadas en contextos culturales específicos. En algunas culturas latinoamericanas, se ha observado una preferencia por estilos de comunicación más directivos y menos elaborados en la crianza de niño/as pequeños, lo cual podría ayudar a explicar los hallazgos en este estudio.

Este enfoque coincide con que la recompensa y la negociación fueron las estrategias menos empleadas en esta investigación, al igual que en el estudio de Lawrence et al. (2019), donde dichas tácticas eran más frecuentes en niños/as a partir de los 3 años y medio. Estos resultados se alinean con la idea de que la aplicación de recompensas y la capacidad para negociar requieren un mayor desarrollo cognitivo y del lenguaje, aspecto que tiende a incrementarse con la edad (Mudrick et al., 2023). Sin embargo, también podría sugerir una falta

de conocimiento sobre las capacidades cognitivas de sus hijos/as, ya que estas estrategias podrían adaptarse al contexto en el que se aplican.

Para finalizar con las estrategias de la categoría de soporte, aquellas incluidas en la subcategoría de apoyo emocional se aplicaron de manera variable. La comprensión y los elogios obtuvieron frecuencias más bajas, posiblemente porque requieren un mayor involucramiento por parte de las madres, así como la capacidad para reconocer los sentimientos, conductas o capacidades de sus hijos (Koliijn et al., 2021). No obstante, el uso de estas prácticas es esencial debido a su alta efectividad para aumentar la probabilidad de que los niños/as muestren los comportamientos esperados (Thomas et al., 2014). En complemento, se destaca cierta calidez en las interacciones de las madres evaluadas, reflejada en la alta frecuencia de sonrisas y abrazos como método para cumplir la tarea de establecimiento de límites.

Por otra parte, la intrusividad emergió como la segunda categoría de prácticas disciplinarias más frecuente, y se manifestó a través de las estrategias de interferencia física, sobre-reactividad, control psicológico y amenazas. Este hallazgo está en línea con la literatura existente, que señala una tendencia creciente hacia el uso de estrategias disciplinarias más negativas conforme los niño/as crecen (Feng & Yao, 2023; Lawrence et al., 2021). La prevalencia de estas prácticas intrusivas puede explicarse por varios factores interrelacionados. En primer lugar, el aumento de las demandas cognitivas y sociales sobre los niño/as de dos años puede generar situaciones más desafiantes para las madres (Kochanska et al., 2020). Además, la creciente autonomía y capacidad de oposición de los niño/as en esta etapa pueden provocar una mayor frustración materna, conduciendo a un incremento en el uso del control físico y psicológico como mecanismo de afrontamiento (Lawrence et al., 2021; Moed et al., 2017).

Es importante considerar que el contexto sociocultural peruano podría influir en estas prácticas disciplinarias. Estudios recientes en Latinoamérica han destacado la persistencia de creencias tradicionales sobre la crianza que pueden favorecer estilos más autoritarios (Lansford et al., 2020). Sin embargo, es fundamental interpretar estos resultados con cautela, puesto que la presencia de cámaras durante la observación podría haber introducido un sesgo de deseabilidad social, llevando a las madres a moderar sus conductas más punitivas.

Respecto a la última categoría de estrategias disciplinarias, la laxitud se presentó con menor frecuencia en comparación con las otras dos categorías. Investigaciones previas también identificaron que las prácticas parentales permisivas eran poco empleadas por las madres de niños/as en edad preescolar y sugieren que las madres tienden a reconocer la importancia de

establecer límites consistentes y un monitoreo más directo de su conducta en esta etapa de vida (Ossa et al., 2019; Pali et al., 2022). Desde una perspectiva de influencia sociocultural, en muchas sociedades latinoamericanas, incluyendo la peruana, existe una marcada valoración de la obediencia y el respeto a la autoridad parental como pilares de una buena crianza (Rodríguez et al., 2022). Esto podría llevar a que las madres perciban las estrategias laxas o permisivas como menos deseables o efectivas para regular el comportamiento de sus hijos preescolares. En cambio, tenderían a favorecer prácticas que prioricen la firmeza, el control y el establecimiento claro de límites (Lerner & Perea, 2019; Preciado & Díaz, 2019).

Las categorías identificadas guardan cierta concordancia con los tres estilos de crianza propuestos por Baumrind (1971): autoritativo, autoritario y permisivo. Ello refuerza la categorización de las prácticas disciplinarias, puesto que permite comprender de mejor manera las estrategias identificadas en el grupo de madres. En primer lugar, las estrategias de soporte identificadas en las madres se vincularían con un estilo de crianza autoritativo. Estas prácticas parentales fomentan la autonomía y una comunicación abierta con los hijos, mediante una relación cálida y sensible (Baumrind, 1971).

En segundo lugar, las estrategias de intrusividad se podrían vincular con el estilo de crianza autoritario. Este enfoque parental se centra en el control de las conductas infantiles en función a determinados estándares de comportamiento y generalmente implica una comunicación unidireccional (Baumrind, 1971). El estilo de crianza autoritativo se caracteriza por incluir prácticas disciplinarias de control físico, psicológico, amenazas y golpes (Smetana, 2017). En tercer lugar, la laxitud sería equivalente al estilo de crianza permisivo, el cual se caracteriza por una falta de exigencia y escasa imposición de límites (Baumrind, 1971). Cabe señalar que este estudio no puede determinar el estilo de crianza de cada madre, puesto que solo se conoce la frecuencia de las estrategias empleadas y cada una de ellas pudo usar estrategias diversas.

En cuanto al objetivo principal del estudio, los resultados revelan asociaciones significativas entre la dimensión de competencia social y la mayoría de las áreas de disciplina materna sensible, con excepción de la laxitud. Estos resultados son coherentes con la literatura científica sobre la relación entre la competencia social y prácticas disciplinarias en niños/as preescolares. Diversos estudios han demostrado consistentemente que una menor competencia social en niño/as se asocia con una mayor exposición a estilos de disciplina severos o punitivos (Creavey et al., 2019; Gershoff et al., 2018; Okorn et al., 2022; Pinquart, 2017). Por el contrario, las prácticas disciplinarias caracterizadas por la sensibilidad y la calidez materna

están vinculadas con interacciones sociales infantiles más positivas y adaptativas (Altschul et al., 2016; Jansen et al., 2019).

La asociación positiva entre la disciplina materna sensible y la competencia social puede explicarse a través de diversos mecanismos. En primer lugar, las interacciones cálidas y responsivas proporcionan un modelo positivo de relaciones interpersonales que los niños/as pueden internalizar y replicar en sus propias interacciones sociales (Rispoli et al., 2021). Este proceso de internalización es crucial en la teoría del apego, ya que los niño/as desarrollan modelos operativos internos basados en sus experiencias con sus cuidadores primarios, que luego guían sus expectativas y comportamientos en futuras relaciones sociales (Bowlby, 1988). Además, la disciplina sensible fomenta un apego seguro, que a su vez se asocia con una mayor competencia social y emocional, debido a que los infantes desarrollan una base segura desde la que pueden explorar el mundo social (Groh et al., 2017).

Respecto a la dimensión de conductas externalizantes, se identificaron correlaciones significativas, evidenciando una relación positiva con el soporte de las madres durante momentos de disciplina y una relación negativa con la sobre-reactividad. Estos resultados encuentran respaldo en investigaciones previas, en las que se han establecido vínculos sólidos entre el control psicológico y la sobre-reactividad con los problemas de externalización en preescolares (Berthelon et al., 2020; Carroll, 2022; Hosokawa & Katsura, 2019; Kallitsoglou & Repana, 2021; Silver et al., 2023; Okorn et al., 2021; Woodward et al., 2018).

Una posible explicación para esta relación se encuentra en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977). Las conductas maternas que implican reacciones negativas pueden modelar la hostilidad e irritabilidad como un medio para resolver conflictos interpersonales (Altschul et al., 2016). Este concepto se alinea con el proceso cognitivo del aprendizaje observacional, en el que las conductas, como gritar o mostrar irritación, son imitadas y replicadas posteriormente por los niño/as. En contraste, un niño/a que se desarrolla en un entorno que proporciona una disciplina sensible a sus necesidades tiene una mayor predisposición a ser socializado fuera de la agresión (Huesmann, 2018).

Es importante destacar que la direccionalidad de los efectos en la asociación entre disciplina y competencia social y externalización es compleja y probablemente bidireccional. Por un lado, las prácticas parentales sensibles son fundamentales para que los niño/as implementen conductas prosociales, regulen sus emociones y alcancen un adecuado ajuste social (Birmingham et al., 2016; Deans, 2018; Licata-Dandel et al., 2021). Por otro lado, los padres pueden emplear estrategias disciplinarias negativas como consecuencia del comportamiento infantil adverso, especialmente cuando las tácticas más moderadas no han

generado los resultados esperados (Creavey et al., 2019). En ese sentido, frente a los problemas conductuales, los padres recurrirían a incrementar el uso del control psicológico y físico, lo que podría contribuir a la persistencia de conductas de externalización (Endendijk et al., 2017; Pinquart, 2017). Este patrón de comportamientos respondería a un ciclo de coerción que concluye en el reforzamiento del comportamiento problemático infantil y del uso de estrategias disciplinarias negativas (Patterson, 2002).

Frente a todo lo expuesto anteriormente, se concluye que existe una relación entre la disciplina materna sensible y la competencia social de niño/as de dos años. Las prácticas disciplinarias más sensibles se vinculan con interacciones sociales infantiles más adaptativas, así como con una reducción de problemas de conductas externalizantes. El análisis cualitativo de este estudio reveló que las madres evaluadas tendían a emplear estrategias de disciplina sensible, aunque con una elaboración cognitiva y verbal más limitada. Asimismo, no se observaron diferencias significativas en las variables según el sexo de los niños/as, pero sí destacó la asociación entre la disciplina y el nivel educativo de las madres, medido en términos de los años de estudio.

Entre las limitaciones de la investigación se encuentra el reducido tamaño de la muestra, lo que podría tener implicancias en la representatividad de los resultados. Además, no se pudieron realizar análisis estadísticos más complejos que permitieran mayores predicciones. En este sentido, se ha evidenciado que las madres tienden a proporcionar calificaciones más altas sobre el desarrollo socioemocional de sus hijos en comparación con otros informantes, como las profesoras (Trumello et al., 2023).

A pesar de las limitaciones descritas, es destacable que esta investigación haya corroborado el vínculo entre la disciplina materna sensible y la competencia social, tanto en la población de niño/as de dos años como en el contexto limeño. Este estudio es pionero en el Perú en abordar la relación entre ambos constructos, así como es sobresaliente el uso de una metodología observacional de evaluación. Un aporte adicional es la participación de niño/as de dos años, lo cual permite reconocer la idoneidad de esta edad para iniciar programas de intervención centrados en el desarrollo socioemocional desde las prácticas parentales.

Para futuras investigaciones, se recalca la necesidad de contar con una muestra más amplia de participantes. Es recomendable, también, examinar el papel mediador de otros factores en la interacción entre los constructos, tales como el nivel socioeconómico, el sexo o la composición familiar. Por último, sería relevante incorporar la participación de los padres en el análisis de las prácticas disciplinarias y evaluar sus posibles efectos diferenciados en el desarrollo socioemocional infantil.

## Referencias

- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Ackerman, D. & Friedman-Krauss, A. (2017). Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. *ETS Research Report Series*, 2017(1), 1–24. <https://doi.org/10.1002/ets2.12148>
- Adetunji, A., Aliu, A. & Salami, T. (2022). Psychometric Characteristic of Social Competence and Behaviour Evaluation (SCBE-30) in a Sample of Nigerian Preschoolers. *Randwick International of Social Sciences (RISS) Journal*, 3(1), 116-126. <https://doi.org/10.47175/rissj.v3i1.381>
- Ainsworth, M., Bell, S. & Staton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: “Socialization” as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M. Richards (Ed.), *The integration of a child in the social world* (pp. 99-135). Cambridge University Press.
- Altschul, I., Lee, S. & Gershoff, E. (2016). Hugs, Not Hits: Warmth and Spanking as Predictors of Child Social Competence. *Journal of Marriage & Family*, 78(3), 695–714. <https://doi.org/10.1111/jomf.12306>
- Askeland, K., Bøe, T., Breivik, K., La Greca, A., Sivertsen, B. & Hysing, M. (2020). Life events and adolescent depressive symptoms: Protective factors associated with resilience. *PLoS ONE*, 15(6), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234109>
- Bailes, L. & Leerkes, E. (2023). Transactional associations between infant negative emotionality and maternal sensitivity: Maternal emotion dysregulation as a moderator. *Journal of Family Psychology*, 37(3), 369–379. <https://doi.org/10.1037/fam0001060>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bárrig JÓ, P. & Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niño/as y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.05>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Bender, A., McKinney, S., Schmidt-Sane, M. Cage, J., Holmes, M., Berg, K., Salley, J., Bodell, M., Miller, E. & Voith, L. (2022). Childhood Exposure to Intimate Partner Violence and Effects on Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Journal of Family Violence*, 37, 1263–1281. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00315-z>
- Berard, N., Loutzenhiser, L., Sevigny, P. & Alfano, D. (2017). Executive Function, Social Emotional Learning, and Social Competence in School-Aged Boys with Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 265-281. <https://doi.org/10.1177/0829573517707907>

- Berthelon, M., Contreras, D., Kruger, D. & Palma, M. (2020). Harsh parenting during early childhood and child development. *Economics & Human Biology*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2019.100831>
- Birmingham, R., Bub, L. & Vaughn, B. (2016). Parenting in infancy and self-regulation in preschool: an investigation of the role of attachment history. *Attachment & Human Development*, 19(2), 107-129. <http://doi.org/10.1080/14616734.2016.1259335>
- Bornstein, M., Cote, L., Haynes, O., Suwalsky, J. & Bakeman, R. (2020). Patterns of parenting in native and nonnative families in France, Italy, and Spain. *International Journal of Behavioral Development*, 44(6), 501-517.
- Booth, A., Macdonald, J. & Youssef, G. (2018). Contextual stress and maternal sensitivity: A meta-analytic review of stress associations with the Maternal Behavior Q-Sort in observational studies. *Developmental Review*, 48, 145-177. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.002>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Briggs-Gowan, M. & Carter, A. (2007). Applying the Infant-Toddler Social & Emotional Assessment (ITSEA) and Brief-ITSEA in early intervention. *Infant Mental Health Journal*, 28(6), 564-583. <https://doi.org/10.1002/imhj.20154>
- Brown, P., & Flanigan, C. (2020). Time Pressure and Parental Decision-Making in Child Rearing. *Family Relations*, 69(4), 567-581.
- Cabrera, N., Hennigar, A., Alonso, A., McDorman, S. & Reich, S. (2021). The Protective Effects of Maternal and Paternal Factors on Children's Social Development. *Adversity and Resilience Science*, 2, 85–98. <https://doi.org/10.1007/s42844-021-00041-x>
- Caldwell, J., Armstrong, J., Hanson, J., Sutterer, M., Stodola, D., Koenigs, M., Kalin, N., Essex, M. & Davidson, R. (2015). Preschool Externalizing Behavior Predicts Gender-Specific Variation in Adolescent Neural Structure. *PLoS ONE*, 10(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117453>
- Campbell, S., Denham, S., Howarth, G., Jones, S., Whittaker, J., Williford, A., Willoughby, M., Yudron, M. & Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Carter, R., Halawah, A. & Trinh, S. (2018). Peer Exclusion During the Pubertal Transition: The Role of Social Competence. *Journal of Youth & Adolescence*, 47(1), 121–134. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0682-8>
- Carroll, P. (2022). Effectiveness of Positive Discipline parenting program on parenting style, and child adaptive behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 53(6), 1349–1358. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01201-x>
- Casonato, M., Nazzari, S. & Frigerio, A. (2017). Feasibility and efficacy of an attachment-based intervention in a maltreatment sample in residential care: A pilot study. *Clinical Child Psychology*, 22(4), 561-571. <https://doi.org/10.1177/1359104517719115>
- Castro, V., Halberstadt, A. & Garrett-Peters, P. (2016). A Three-factor Structure of Emotion Understanding in Third-grade Children. *Social Development*, 25, 602-622. <https://doi.org/10.1111/sode.12162>

- Cheng, F., Wang, Y., Wu, X. & Su, Z. (2018). Maternal negative emotional expression and discipline in Beijing, China: The moderating role of educational attainment. *Child Abuse & Neglect*, 77, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.021>
- Colonesi, C., Zeegers, M., Majdandžić, M., van Steensel, F. & Bögels, S. (2019). Fathers' and Mothers' Early Mind-Mindedness Predicts Social Competence and Behavior Problems in Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1421–1435. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00537-2>
- Conger, K., Rueter, M., & Conger, R. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The Family Stress Model. In L. Crockett & R. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 201–223). Cambridge University Press.
- Cooke, J., Deneault, A., Devereux, C., Eirich, R., Fearon, R. & Madigan, S. (2022). Parental sensitivity and child behavioral problems: A meta-analytic review. *Child Development*, 93, 1231 – 1248. <https://doi.org/10.1111/cdev.13764>
- Creavey, K., Gatzke-Kopp, L. & Fosco, G. (2019). Differential Effects of Family Stress Exposure and Harsh Parental Discipline on Child Social Competence. *Journal of Child & Family Studies*, 27(2), 483–493. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0913-3>
- Cuartas, J. (2022). The effect of maternal education on parenting and early childhood development: An instrumental variables approach. *Journal of Family Psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 36(2), 280–290. <https://doi.org/10.1037/fam0000886>
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Rey-Guerra, C., Britto, P., Beatriz, E., & Salhi, C. (2019). Early childhood exposure to non-violent discipline and physical and psychological aggression in low- and middle-income countries: National, regional, and global prevalence estimates. *Child Abuse & Neglect*, 92, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.021>
- Deans, C. (2018). Maternal sensitivity, its relationship with child outcomes, and interventions that address it: A systematic literature review. *Early Child Development and Care*, 190(2), 252-275. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1465415>
- Di Norcia, A., Pecora, G., Bombi, A., Baumgartner, E. & Laghi, F. (2015). Hot and Cool Inhibitory Control in Italian Toddlers: Associations with Social Competence and Behavioral Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 909–914. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9901-z>
- Dumas, J., Martinez, A., LaFreniere, P. & Dolz, L. (1998). La versión española del Cuestionario “Perfil Socio-Afectivo Preescolar”: Adaptación y validación. *Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 19, 107-121.
- Egeland, B., Erickson, M., Clemenhagen-Moon, J., Hiester, M. & Korfmacher, J. (1990). *24 months tool coding manual. Project STEEP-revised 1990 from mother-child project scales*. University of Minnesota.
- Endendijk, J., Groeneveld, M., Bakermans-Kranenburg, M. & Mesman, J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>

- Endendijk, J., Groeneveld, M., Pol, L., Berkel, S., Hallers, H., Bakermans, K. & Mesman, J. (2017). Gender Differences in Child Aggression: Relations With Gender-Differentiated Parenting and Parents' Gender-Role Stereotypes. *Child Development*, 88(1), 299–316. <https://doi.org/10.1111/cdev.12589>
- Eisenberg, N., Eggum, N. & Spinrad, T. (2015). The development of prosocial behavior. En D. Schroeder & W. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 114–136). Oxford University Press.
- Feng, L. & Yao, L. (2023). Family SES, positive involvement, negative discipline and Chinese preschooler's approaches to learning. *Current Psychology*, 42(12), 9903-9914. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02288-0>
- Fernandes, M., Santos, A., Antunes, M., Fernandes, C., Monteiro, L., Vaughn, B. & Veríssimo, M. (2020). Convergent and discriminant validities of SCBE-30 questionnaire using correlated trait–correlated method minus one. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571792>
- Flouri, E. & Sarmadi, Z. (2016). Prosocial behavior and childhood trajectories of internalizing and externalizing problems: The role of neighborhood and school contexts. *Developmental Psychology*, 52(2), 253–258. <https://doi.org/10.1037/dev0000076>
- Fourment, K., Nóbrega, M., Conde, G., del Prado, J. & Mesman, J. (2021). Maternal sensitivity in rural Andean and Amazonian Peru. *Attachment & Human Development*, 23(2), 134-149. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1828515>
- Franco, M., Beja, M., Candeias, A. & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
- Gardner, F., & Stein, A. (2019). The Role of Parenting Programs in Promoting Positive Parenting Practices. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 345-358.
- Garon, N., Bryson, S. & Smith, I. (2019). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gershoff, E. & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Gershoff, E., Sattler, K., & Ansari, A. (2018). Strengthening causal estimates for links between spanking and children's externalizing behavior problems. *Psychological Science*, 29(1), 110-120. <https://doi.org/10.1037/dev0000499>
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. & Quintanilla, L. (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study. *Early Education and Development*, 26(8), 1128-1144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1016380>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix E. & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship with Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- González, L. (2017). *Representaciones de apego, competencia social y problemas de conducta en preescolares de nivel socioeconómico alto* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Groh, A., Fearon, R., van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., & Roisman, G. (2017). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, *11*(1), 70-76. <https://doi.org/10.1111/cdep.12213>
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed, pp. 3–20). The Guilford Press.
- Gueron-Sela, N., Camerota, M., Willoughby, M., Vernon-Feagans, L., Cox, M. & The Family Life Project Key Investigators. (2018). Maternal depressive symptoms, mother-child interactions, and children's executive function. *Developmental Psychology*, *54*(1), 71–82. <https://doi.org/10.1037/dev0000389>
- Gülay, H., Oğuz, V., Körükçü, Ö. & Köksal Akyol, A. (2016). Examination of the effect of perspective-taking skills of six-year-old children on their social competences. *Early Child Development and Care*, *187*(1), 59–67. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150274>
- Hammond, S. & Brownell, C. (2015). Prosocial Development Across the Lifespan. En A. Knafo-Noam (Ed), *Prosocial behaviour* (pp. 33-41). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/prosocial-behaviour>
- Hodes, M., Meppelder, M., de Moor, M., Kef, S., Schuengel, C. (2018). Effects of video-feedback intervention on harmonious parent-child interaction and sensitive discipline of parents with intellectual disabilities: A randomized controlled trial. *Child: Care, Health and Development*, *44*(2), 304 – 311. <https://doi.org/10.1111/ceh.12506>
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hogan, A., Quay, H., Vaughn, S. & Shapiro, S. (1989). Revised Behavior Problem Checklist: Stability, prevalence, and incidence of behaviour problems in kindergarten and first-grade children. *Psychological Assessment*, *1*, 103–111
- Hosokawa, R. & Katsura, T. (2018). Socioeconomic Status, Emotional/Behavioral Difficulties, and Social Competence among Preschool Children in Japan. *Journal of Child & Family Studies*, *27*(12), 4001–4014. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1231-0>
- Huang, W., Weinert, S., von Maurice, J. & Attig, M. (2022). Specific parenting behaviors link maternal education to toddlers' language and social competence. *Journal of Family Psychology*, *36*(6), 998–1009. <https://doi.org/10.1037/fam0000950>
- Huber, L., Plötner, M. & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *28*, 443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Huesmann, L. (2018). An integrative theoretical understanding of aggression: a brief exposition. *Current Opinion in Psychology*, *19*, 119-124. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.015>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. & Hammerstrom, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, *19*(354), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Desarrollo infantil temprano de niñas y niño/as menores de 6 años de edad. ENDES 2020*. Instituto Nacional de Estadística e Informática y Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

[https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1797/1ibro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1797/1ibro.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2019*. Instituto Nacional de Estadística e Informática y Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. <https://observatorioviolencia.pe/wp-content/uploads/2021/02/ENARES-violencia-hacia-ninas-y-ninos.pdf>
- Imuta, K., Henry, J., Slaughter, V., Selcuk, B. & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52(8), 1192–1205. <https://doi.org/10.1037/dev0000140>
- Jansen, P., Giallo, R., Westrupp, E., Wake, M., & Nicholson, J. (2019). Bidirectional associations between mothers' and fathers' parenting consistency and child BMI. *Pediatrics*, 143(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2013-1428>
- Jeon, S., & Neppel, T. (2019). Economic Pressure, Parent Positivity, Positive Parenting, and Child Social Competence. *Journal of Child & Family Studies*, 28(5), 1402–1412. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01372-1>
- Joas, J. & Möhler, E. (2021). Maternal bonding in early infancy predicts childrens' social competences in preschool age. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.687535>
- Joosen, K., Mesman, J., Bakermans-Kranenburg, M. & van IJzendoorn, M. (2012). Maternal sensitivity to infants in various settings predicts harsh discipline in toddlerhood, *Attachment & Human Development*, 14(2), 101-117. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.661217>
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., & IJzendoorn, M. (2017). Pairing attachment theory and social learning theory in video-feedback intervention to promote positive parenting. *Current Opinion In Psychology*, 15, 189-194.
- Junge, C., Valkenburg, P., Deković, M. & Branje, M. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kallitsoglou, A., & Repana, V. (2021). Attachment disorganisation and poor maternal discipline in early childhood: Independent contributions to symptoms of conduct problems. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 26(4), 436–448. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1984192>
- Kao, K., Tuladhar, C. & Tarullo, A. (2020). Parental and Family-Level Sociocontextual Correlates of Emergent Emotion Regulation: Implications for Early Social Competence. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1630–1641. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01706-4>
- Knafo-Noam, A. & Markovitch, N. (2015). Individual Differences in Prosociality: The Roles of Parenting, Temperament, and Genetics. En A. Knafo-Noam (Ed), *Prosocial behaviour* (pp. 41-50). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/prosocial-behaviour>
- Kochanska, G., Brock, R., & Boldt, L. (2020). A cascade from disregard for rules of conduct at preschool age to parental power assertion at early school age to antisocial behavior in early preadolescence: Interplay with the child's skin conductance level. *Development and Psychopathology*, 32(3), 897-908.

- Kolijn, L., van den Bulk, B., van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M. & Huffmeijer, R. (2021). Does maternal inhibitory control mediate effects of a parenting intervention on maternal sensitive discipline? Evidence from a randomized-controlled trial. *Infant Mental Health Journal*, 42(6), 749–766. <https://doi.org/10.1002/imhj.21946>
- Kreffft, A. (2016). *Conducta de base segura y competencia socioemocional en niños institucionalizados en edad preescolar* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- LaFreniere, P. & Dumas, J. (1995). *The Social Competence and Behavior Evaluation-Preschool Edition*. Western Psychological Services.
- LaFreniere, P. & Dumas, J. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Lansford, J., Malone, P., Dodge, K., Crozier, J., Pettit, G. & Bates, J. (2020). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 56(4), 706-718
- Lawrence, L., Haszard, J., Taylor, B., Galland, B., Gray, A., Sayers, R., Hanna, M. & Taylor, R. (2021). A longitudinal study of parental discipline up to 5 years. *Journal of Family Studies*, 27(4), 589-606. <https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1665570>
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A. & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.010>
- LeCuyer, E. & Swanson, D. (2016). African American and European American Mothers' Limit Setting and Their 36-Month-Old Children's Responses to Limits, Self-Concept, and Social Competence. *Journal of Family Issues*, 37(2), 270–296. <https://doi.org/10.1177/0192513X13515883>
- Lerner, M., & Perea, C. (2019). Creencias y prácticas de crianza en Latinoamérica: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 181-197. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.3>
- Li, R. & Wong, W. (2016). Gender-Typed Play and Social Abilities in Boys and Girls: Are They Related?. *Sex Roles*, 74, 399–410. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0580-7>
- Licata, M., Kristen, S. & Sodian, B. (2016). Mother–Child Interaction as a Cradle of Theory of Mind: The Role of Maternal Emotional Availability. *Social Development*, 25(1), 139-156. <https://doi.org/10.1111/sode.12131>
- Licata-Dandel, M., Wenzel, A., Kristen-Antonow, S. & Sodian, B. (2021). Predicting child problem behaviour at school age: The role of maternal sensitivity, child temperament and theory of mind. *Infant and Child Development*, 30(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2264>
- Manning, L. (2023). The predictive relation of maternal sensitivity over time and child characteristics on early attachment. *Early Child Development and Care*, 193(3), 447-461. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2106978>
- Marcone, R., Borrone, A. & Caputo, A. (2021). Peer Interaction and social competence in childhood and early adolescence: the affects of parental behaviour. *Journal of Family Studies*, 27(2), 178–195. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1526702>

- Mayeza, E. (2017). 'Girls don't play soccer': children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. *Gender & Education*, 29(4), 476–494. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187262>
- Mesman, J., van IJzendoorn, M., Behrens, K., Carbonell, O., Cárcamo, R., Cohen-Paraira, I., de la Harpe, C., Ekmekçi, H., Emmen, R., Heidar, J., Kondo-Ikemura, K., Mels, C., Mooya, H., Murtisari, S., Nóblega, M., Ortiz, J. A., Sagi-Schwartz, A., Sichimba, F., Soares, I., Steele, M., Pape, M., van Ginkel, J., van der Veer, R., Wang, L., Selcuk, B., Yavuz, M. & Zreik, G. (2016). Is the ideal mother a sensitive mother? Beliefs about early childhood parenting in mothers across the globe. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 385–397. <https://doi.org/10.1177/0165025415594030>
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A. & Phillips, M. (2017). Social Competence: Consideration of Behavioral, Cognitive, and Emotional Factors. En J. Matson (Eds), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. Autism and Child Psychopathology Series (pp. 301-320). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_5)
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2019). Documento técnico de sistematización de evidencias para lograr el desarrollo infantil temprano: Desarrollo y Aprendizaje de las niñas y niño/as menores de 5 años. [https://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DT\\_Desarrollo\\_Aprendizaje\\_042017v6.pdf](https://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DT_Desarrollo_Aprendizaje_042017v6.pdf)
- Moed, A., Dix, T., Anderson, E., & Greene, S. (2017). Expressing negative emotions to children: Mothers' aversion sensitivity and children's adjustment. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 224–233. <https://doi.org/10.1037/fam0000239>
- Moll, H., Meltzoff, A., Merzsch, K. & Tomasello, M. (2013). Taking versus confronting visual perspectives in preschool children. *Developmental Psychology*, 49(4), 646–654. <https://doi.org/10.1037/a0028633>
- Morawska, A. (2020). The Effects of Gendered Parenting on Child Development Outcomes: A Systematic Review. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00321-5>
- Mudrick, H., Nelson, J., Pylypciw, M., & Holub, S. (2023). Conflict and negotiation with preschoolers during family meals. *Journal of Family Psychology*, 37(7), 984–992. <https://doi.org/10.1037/fam0001072>
- Nóblega, M., Bárrig, P., Conde, L., Nuñez del Prado, J., Carbonell, O. & Grupo ATI. (2016). Cuidado materno y seguridad del apego antes del primer año de vida. *Universitas Psychologica*, 15(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-1.cmsa>
- Nóblega, M., Bárrig, P., & Fourment, K. (2019). Cuidado materno y seguridad del apego en niño/as en edad preescolar. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3534>
- Nóblega, M., Bárrig-Jo, P., Gonzalez, L., Fourment, K., Salinas-Quiroz, F., Vizuet, A., & Posada, G. (2019). Secure base scripted knowledge and preschoolers' social competence in samples from Mexico and Peru. *Attachment & Human Development*, 21(3), 253–264. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575548>
- Okorn, A., Verhoeven, M. & Van Baar, A. (2022). The Importance of Mothers' and Fathers' Positive Parenting for Toddlers' and Preschoolers' Social-Emotional Adjustment. *Parenting*, 22(2), 128-151, <https://doi.org/10.1080/15295192.2021.1908090>

- Ossa, C., Navarrete, L., & Jiménez, A. (2019). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación & Desarrollo*, 27(1), 19-37. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.27.1.303.4>
- Pali, E., Marshall, R., & DiLalla, L. (2022). The effects of parenting styles and parental positivity on preschoolers' self-perception. *Social Development*, 31(2), 356–371. <https://doi.org/10.1111/sode.12554>
- Papalia, D. & Martorell, G. (2021). *Experience Human Development* (14va ed.). Mc Graw-Hill.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process* (3ra ed.). Castalia.
- Patterson, G. (2002). The early development of coercive family process. En Reid, J., Patterson, G. & Snyder, J. (Eds.) *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). American Psychological Association.
- Pederson, D., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K. & Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development*, 61(6), 1974–1983. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03579.x>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pontificia Universidad Católica del Perú; Fundación Baltazar y Nicolás & Comunidad Peruana de Aprendizaje para la Primera Infancia. (2021). Perú: Situación de la primera infancia y estado emocional de sus cuidadores en tiempos de pandemia. Resultados de la Evaluación Continua del Impacto de la COVID-19 (ECIC-19) - Séptima ronda. <https://fundacionbaltazarynicolas.org/wp-content/uploads/2023/03/INFORME-NACIONAL-SEPTIMA-RONDA-ECIC-19.pdf>
- Preciado, J. & Díaz, R. (2019). Estilos de crianza y estrés parental en madres de niño/as de 3 a 5 años. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(10), 15-23. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/93>
- Qian, G., Mei, J., Jiang, S. & Tian, L. (2022). Two-child mothers' parenting stress and children's social competence: a chain mediating model. *Current Psychology*, 42, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03117-8>
- Rantanen, K., Eriksson, K. & Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy — A review. *Epilepsy & Behavior*, 24(3), 295-303. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2012.04.117>
- Richter, L., Black, M., Britto, P., Daelmans, B., Desmond, C., Devercelli, A., Dua, T., Fink, G., Heymann, J., Lombardi, J., Lu, C., Naicker, S. & Vargas-Barón, E. (2019). Early childhood development: an imperative for action and measurement at scale. *BMJ Global Health*, 4(4), 154-160. <http://doi.org/10.1136/bmjgh-2018-001302>
- Rigby, J., Conroy, S., Miele-Norton, M., Pawlby, S. & Happé, F. (2016). Theory of mind as a predictor of maternal sensitivity in women with severe mental illness. *Psychological Medicine*, 46(9), 1853-1863. <https://doi.org/10.1017/S0033291716000337>
- Rispoli, K., McGoey, K., Koziol, N., & Schreiber, J. (2021). The relation of parenting, child temperament, and attachment security in early childhood to social competence at school

- entry. *Journal of School Psychology*, 84, 56-73. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01876-1>
- Rodríguez, M. & González, J. (2022). Cultural beliefs and parenting strategies in the Peruvian context. *Latin American Journal of Psychology*, 54(1), 15-30
- Romera, E., Luque-González, R., García-Fernández, C. & Ortega-Ruiz, R. (2022). Social competence and bullying: the role of age and sex. *Educación XXI*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30461>
- Romero-López, M., Pichardo, M., Inguglia, S. & Justicia, F. (2018). The role of executive function in social competence and behavioral problems in the last year of preschool. *Anales de Psicología*, 34(3), 490-499. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.307391>
- Rowe, M. & Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201-223.
- Saavedra, Y. (2020). *Regulación emocional y problemas de conducta en niño/as y niñas preescolares de 3 a 5 años* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schoemaker, N., Juffer, N., Rippe, R., Vermeer, H., Stoltenborgh, M., Jagersma, G., Maras, A. & Alink, L. (2020). Positive parenting in foster care: Testing the effectiveness of a video-feedback intervention program on foster parents' behavior and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104779>
- Shneidman, L. & Goldin-Meadow, S. (2022). Language learning in diverse contexts: The role of input. *Language Learning and Development*, 18(1), 1-23.
- Silver, J., Thorpe, D., Olino, T. & Klein, A. (2023). Intergenerational Effects of Parenting on Children's Internalizing and Externalizing Trajectories: A Latent Growth Model Analysis. *Child Psychiatry Child Psychiatry & Human Development* <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01554-5>
- Smetana, J. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Sotelo, L. (2020). *Relación de la seguridad del apego con la competencia social y los problemas de conducta en preescolares* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Spinrad, T. & Gal, D. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40-44. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.004>.
- Suchman, N., DeCoste, C., Borelli, J. & McMahon, T. (2018). Does improvement in maternal attachment representations predict greater maternal sensitivity, child attachment security and lower rates of relapse to substance use? A second test of Mothering from the Inside Out treatment mechanisms. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 85, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2017.11.006>
- Tamis LeMonda, C. (1996). Maternal sensitivity: Individual, contextual and cultural factors in recent conceptualizations. *Early Development and Parenting*, 5(4), 167-171.
- Teglasi, H., Caputo, M. & Scott, A. (2022). Explicit and implicit theory of mind and social competence: A social information processing framework. *New Ideas in Psychology*, 64, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100915>

- Thomas, J., Lewis-Fokum, Y., Powell, C., & Meeks-Gardner, J. (2014). Parenting Strategies among Jamaican Parents of Aggressive Children. *Social and Economic Studies*, 63(2), 87–106. <http://www.jstor.org/stable/24384088>
- Thompson, R. (2016). Early development and the social brain. En L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 56-78). Oxford University Press.
- Tian, L., Zhang, X. & Scott, E. (2018). The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children's Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00548>
- Topham, S. (2016). *Competencia social y problemas de conducta en preescolares y la sensibilidad de sus madres* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Trumello, C., Ballarotto, G., Ricciardi, P., Paciello, M., Marino, V., Morelli, M., Tambelli, R. & Babore, A. (2023). Mothers and fathers of pre-school children: a study on parenting stress and child's emotional-behavioral difficulties. *Current Psychology*, 42, 25367–25378. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03599-6>
- Tsotsi, S., Broekman, B., Shek, L., Tan, K., Chong, Y., Chen, H., Meaney, M. & Rifkin-Graboi, A. (2019). Maternal parenting stress, child exuberance, and preschoolers' behavior problems. *Child Development*, 90(1), 136–146. <https://doi.org/10.1111/cdev.13180>
- Tuerk, C., Anderson, V., Bernier, A. & Beauchamp, M. (2021). Social competence in early childhood: An empirical validation of the SOCIAL model. *Journal of Neuropsychology*, 15(3), 477-499. <https://doi.org/10.1111/jnp.12230>
- Vahedi, S., Farrokhi, F. & Farajian, F. (2012). Social competence and behaviour problems in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126-34. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3488868/>
- Van der Storm, L., van Lissa, C., Lucassen, N., Helmerhorst, K. & Keizer, R. (2022). Maternal and Paternal Parenting and Child Prosocial Behavior: A Meta-Analysis Using a Structural Equation Modeling Design. *Marriage & Family Review*, 58(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1927931>
- van IJzendoorn, M., Schuengel, C., Wang, Q. & Bakermans-Kranenburg, M. (2023). Improving parenting, child attachment, and externalizing behaviors: Meta-analysis of the first 25 randomized controlled trials on the effects of Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline. *Development and Psychopathology*, 35(1), 241–256. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001462>
- Varela, S., Chinchilla, T., & Murad, V. (2018). Prácticas de crianza en niño/as y niñas menores de 6 años en Colombia. *Zona Próxima*, 22, 193-215.
- Verschueren, K., Dossche, D., Marcoen, A., Mahieu, S. & Bakermans-Kranenburg, M. (2006). Attachment Representations and Discipline in Mothers of Young School Children: An Observation Study. *Social Development*, 15(4), 659–675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00363.x>
- Veziroglu-Celik, M. (2022). The moderating effect of parenting stress on temperament and social competence in early childhood. *Current Psychology*, 42, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03802-8>

- Vilchez, L. (2015). *Representaciones de apego y competencia social en niño/as institucionalizados* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vrijhof, C., Euser, S., Bakermans-Kranenburg, M., van den Bulk, B., Bosdriesz, J., Linting, M., van Wijk, I., de Visser, I. & van IJzendoorn, M. (2020). Effects of parental sensitivity in different contexts on children's hot and cool effortful control. *Journal of Family Psychology*, 34(4), 459–468. <https://doi.org/10.1037/fam0000618>
- Wang, I. & Cheung, R. (2023). Parents' Gender Role Attitudes and Child Adjustment: The Mediating Role of Parental Involvement. *Sex Roles*, 89, 425–441. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01386-6>
- Wang, M., & Zhao, J. (2015). Anxiety Disorder Symptoms in Chinese Preschool Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 158–166. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0461-7>
- Waters, E. & Sroufe, A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2).
- Weissman, M. (1975). The assessment of social adjustment. *A review of techniques. Archives of General Psychiatry*, 32(3), 357–365. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1975.01760210091006>
- Wellman, H. (2017). The Development of Theory of Mind: Historical Reflections. *Child Development Perspectives*, 11, 207-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12236>
- Wentzel, K. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). The Guilford Press.
- Woldarsky, V., Urzúa, C., Farkas, C., & Vallotton, C. (2019). Differences in Chilean and USA mothers' sensitivity considering child gender and temperament. *Journal of Child and Family Studies*, 28(7), 1937–1947. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01419-3>
- Woodward, K., Boeldt, D., Corley, R., DiLalla, L., Friedman, N., Hewitt, J., Mullineaux, P., Robinson, J., & Rhee, S. (2018). Correlates of Positive Parenting Behaviors. *Behavior Genetics*, 48(4), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-9906-2>

## Apéndice A

**Consentimiento informado para la madre**

Estimada madre de familia:

El propósito de este documento es brindar a las participantes de esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es realizada por Heidy Sánchez Gil, estudiante de último año de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la supervisión de la Dra. Katherine Fourment. Así, el estudio tiene como objetivo conocer la relación entre las estrategias que usan las madres para establecer límites y la forma en la que los niño/as interactúan con otras personas.

Si usted accede a participar en el estudio, se le solicitará responder a un cuestionario sobre formas en las que su hijo/a se relaciona con otras personas, así como completará una ficha de datos sociodemográficos. Además, se realizará una observación de la interacción entre usted y su hijo/a durante una tarea de establecimiento de límites, en la que el menor no puede tocar los juguetes que usted le presente. Esta actividad será grabada para luego ser analizada. Todo ello se llevará a cabo en una única visita y la duración aproximada será de 1 hora.

Los procedimientos que se llevarán a cabo no resultarán perjudiciales para usted ni para su hijo/a. Su participación es totalmente voluntaria y todos los datos que usted ofrezca son estrictamente confidenciales, por lo que no habrá manera de identificar, de manera individual, a los participantes del estudio. Así también la información proporcionada no se podrá utilizar para ningún otro propósito más que para el objetivo de esta investigación. Se empleará un número de identificación para reemplazar su nombre y garantizar el anonimato. Además, tiene el derecho de abstenerse a participar o incluso de retirarse del estudio si así lo considera conveniente, sin que ello tenga algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

Yo, \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento y acepto participar en el estudio con mi menor hijo(a) \_\_\_\_\_

Declaro que soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria, que la información recogida es estrictamente confidencial y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esta decisión tenga ninguna consecuencia para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Heidy Sanchez al correo heidy.sanchez@pucp.edu.pe o al teléfono 918306931.

---

Nombre completo de la participante

Firma

Fecha

---

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

## Apéndice B

**Consentimiento informado para el padre**

Estimado padre de familia:

El propósito de este documento es brindar a los participantes de esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es realizada por Heidy Sánchez Gil, estudiante de último año de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la supervisión de la Dra. Katherine Fourment. Así, el estudio tiene como objetivo conocer la relación entre las estrategias que usan las madres para establecer límites y la forma en la que los niño/as interactúan con otras personas.

Si usted accede que su hijo/a participe en el estudio, se solicitará que la madre responda a un cuestionario sobre formas en las que su hijo/a se relaciona con otras personas, así como completará una ficha de datos sociodemográficos. Además, se realizará una observación de la interacción entre la madre y su hijo/a durante una tarea de establecimiento de límites, en la que el menor no puede tocar los juguetes que se le presenten. Esta actividad será grabada para luego ser analizada. Todo ello se llevará a cabo en una única visita y la duración aproximada será de 1 hora.

Los procedimientos que se llevarán a cabo no resultarán perjudiciales para usted, la madre o su hijo/a. Su participación es totalmente voluntaria. Todos los datos que se ofrezcan son estrictamente confidenciales, por lo que no habrá manera de identificar, de manera individual, a los participantes del estudio. Así también la información proporcionada no se podrá utilizar para ningún otro propósito más que para el objetivo de esta investigación. Se empleará un número de identificación para reemplazar los nombres y garantizar el anonimato. Además, tiene el derecho de abstenerse a participar o incluso de retirarse del estudio si así lo considera conveniente.

Muchas gracias por su participación.

---

Yo, \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento y acepto que mi menor hijo(a) \_\_\_\_\_ participe en el estudio.

Declaro que soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria, que la información recogida es estrictamente confidencial y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esta decisión tenga ninguna consecuencia para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Heidy Sanchez Gil al correo [heidy.sanchez@pucp.edu.pe](mailto:heidy.sanchez@pucp.edu.pe) o al teléfono 918306931.

---

Nombre completo del padre

Firma

Fecha

---

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

## Apéndice C

## Ficha de datos sociodemográficos

## Datos de la madre

EDAD		DISTRITO DE RESIDENCIA		
Grado de instrucción	PRIMARIA <input type="checkbox"/> Completa <input type="checkbox"/> Incompleta	SECUNDARIA <input type="checkbox"/> Completa <input type="checkbox"/> Incompleta	TÉCNICA <input type="checkbox"/> Completa <input type="checkbox"/> Incompleta	UNIVERSITARIA <input type="checkbox"/> Completa <input type="checkbox"/> Incompleta
NÚMERO DE AÑOS DE ESTUDIO			NÚMERO DE HIJOS	
Tiene trabajo remunerado <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	LUGAR DE TRABAJO <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Fuera de casa		HORAS DE TRABAJO A LA SEMANA	
ESTADO CIVIL	<input type="checkbox"/> Soltera <input type="checkbox"/> Casada	<input type="checkbox"/> Separada <input type="checkbox"/> Conviviente	<input type="checkbox"/> Viuda <input type="checkbox"/> Divorciada	
¿VIVE CON EL PADRE DEL NIÑO/A? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			¿SU PAREJA ACTUAL ES EL PADRE DEL NIÑO/A? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	

## Datos del hijo (a)

EDAD (EN MESES)		SEXO <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	Posición ordinal de hermanos:
CUIDADOR PRINCIPAL		CUIDADORES SECUNDARIOS	
¿HA SIDO DIAGNOSTICADO(A) CON ALGÚN TRASTORNO DEL DESARROLLO? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			
¿ASISTE A ALGÚN CENTRO DE PREESCOLARIDAD O ESTIMULACIÓN TEMPRANA? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No			HORAS DE ASISTENCIA SEMANALMENTE:

## Apéndice D

**Definiciones de las estrategias de disciplina**

1. Intrusividad
  - a. Interferencia física: Intentos físicos destinados a impedir que el niño/a toque los juguetes. P. ej.: quitar los juguetes de la mano del niño/a, sacudir del brazo.
  - b. Sobre-reactividad: Irritación y hostilidad durante la interacción. P. ej.: gritar, hacer comentarios con un tono impaciente.
  - c. Control psicológico: Intentos de manipular las experiencias psicológicas de los niño/as para lograr la tarea. P. ej.: utilizando la inducción de culpa, la vergüenza y el amor condicional.
  - d. Amenazas: Generar temor mediante mensajes que incluyan la intención de dar un castigo o causar malestar en el niño/a.
2. Laxitud
  - a. Laxitud: Comportamientos que evidencian una falta de rigidez o firmeza en la tarea de establecimiento de límites. P. ej.: rogarle al niño/a que no toque los juguetes, dejar de lado una indicación.
3. Soporte
  - a. Explicación
    - i. Indicaciones generales: Brindar instrucciones no específicas sobre la tarea en cuestión. P. ej.: “no toques”, “no se puede tocar”.
    - ii. Gratificación demorada: La madre indica que se podrá obtener una recompensa (tocar los juguetes) si espera un determinado tiempo. P. ej.: “en un ratito lo podrás tocar”
    - iii. Reglas explícitas: Pautas claramente definidas sobre las expectativas de la conducta del niño/a en la tarea a realizar. P. ej.: antes de sacar juguetes, la madre indica “voy a sacar unos juguetes, pero no puedes tocarlos hasta que veas la tarjeta azul”.
  - b. Apoyo emocional
    - i. Comprensión: Demostrar interés y reconocimiento de los sentimientos y conductas del niño/a. P. ej.: “sé que es difícil para tí”, “los juguetes te gustan mucho pero ahora no los podemos tocar”.
    - ii. Sonrisas/abrazos: Uso de sonrisas, abrazos o besos para apoyar al niño/a a cumplir la tarea.
    - iii. Elogios: Expresiones de reconocimiento o felicitaciones por las cualidades o logros del niño/a. P. ej.: “lo estás haciendo muy bien”, “eres un buen niño/a”.
  - c. Presentación de actividades adversas
    - i. Distracción: Desviar la atención del niño/a al proporcionar opciones diferentes a la situación actual. P. ej.: cantar canciones con el niño/a o jugar con el oso de peluche cuando se le es permitido.
    - ii. Refuerzo de actividades alternas: Motivar las respuestas del niño/a que no estén vinculadas a la tarea para mantenerlo distraído.
  - d. Otros
    - i. Negociación: Búsqueda de un acuerdo mutuo entre la madre y el niño/a, en el que ambos tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista y/o necesidades. P. ej.: “primero jugamos con el peluche y luego con lo demás, ¿te parece?”

- ii. Recompensa: Implica el uso de incentivos positivos para fomentar un comportamiento esperado. P. ej.: “si tienes paciencia, vas a poder jugar”, “si te portas bien, te van a prestar los juguetes”.
- iii. Modelar la conducta deseada: La madre realiza un comportamiento para que animar a que el niño/a lo repita. P. ej.: la madre le enseña al niño/a que ella tampoco puede tocar los juguetes.

