



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

## Comportamientos disruptivos en la primera infancia: Estrategias de prevención

Presentado por:

D<sup>a</sup> LUCÍA JIMÉNEZ GARRIDO

Dirigido por:

Dr./D. CARLOS NOVELLA GARCÍA

Valencia, a 28 de mayo de 2021

---

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación  
Grado en Maestro en Educación Infantil



## AGRADECIMIENTOS

*A D. Carlos Novella, por su labor como tutor y gran apoyo a lo largo de todo este trabajo, el cual no habría podido llevarlo a cabo sin su ayuda. Ha sido un placer tenerlo como maestro en la carrera y finalmente como tutor en este TFG.*

*A la Universidad Católica de Valencia y a todos los maestros que han formado parte de mi formación como maestra de Educación Infantil, ya que sin su implicación no podría haber llegado hasta aquí.*

*A mi familia, por su apoyo, paciencia y comprensión en los momentos de mayor estrés.*

*A Álex y a Jesús, por su paciencia y ayuda en todo lo que han podido, por animarme en los peores momentos, estar acompañándome durante estos años y por ser el motivo de tantas risas.*

*A Yolanda, por ser y estar siempre, por su infinita paciencia y apoyo durante toda la carrera, por ayudarme en todo momento y animarme siempre. Estaré eternamente agradecida por todos los momentos a lo largo de la carrera.*

*Por último, y no por ello menos importante, a mí, por haber llegado hasta aquí.*



## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado muestra un análisis detallado de las conductas disruptivas, partiendo desde su origen, pasando por los diferentes signos de alarma y detección para detectarlas redundante y finalmente realizando una conclusión sobre las consecuencias de no atenderlas tempranamente. Para ello se ha llevado a cabo una investigación desde la perspectiva de diversos autores e investigaciones.

Por otro lado, con este trabajo se ha pretendido aportar diferentes estrategias de prevención para trabajar las conductas disruptivas en Educación Infantil evitando así posibles futuros trastornos de la conducta. Para ello este trabajo se centra en seis bloques distintos: la educación emocional, el control de impulsos, la ansiedad, los límites y normas, el trabajo cooperativo, y finalmente la colaboración de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras el estudio de los diferentes apartados apoyado por diferentes autores, se aporta una propuesta de técnicas de prevención de conductas disruptivas, en la cual se integran todos los apartados mencionados anteriormente. Aportando así diferentes recursos para trabajar la prevención de dichas conductas tanto en el ámbito académico como en el familiar.

Los diferentes apartados del trabajo han sido justificados también por las diferentes leyes que amparan el sistema educativo español en el ámbito de la Educación Infantil, atendiendo sobre todo al alumnado que puede presentar necesidades educativas especiales, y haciendo hincapié en la importancia de la colaboración familia-escuela para un correcto desarrollo integral del alumnado.

Palabras clave: Conductas disruptivas; Estrategias de prevención; Educación emocional; límites y normas; Colaboración familia-escuela.



## ABSTRACT

This thesis shows a detailed analysis of disruptive behaviours, starting from their origin, passing through the different signs of alarm and detection to detect them redundantly and finally reaching a conclusion on the consequences of not attending to them first. For this purpose, an investigation has been carried out from the perspective of various authors and researches.

On the other hand, the aim of this work is to provide different prevention strategies to work on disruptive behaviour in early childhood education, thus avoiding possible future behavioural disorders. For this reason, this work focuses on six different blocks: emotional education, impulse control, anxiety, limits and rules, cooperative work, and finally the collaboration of the family in the teaching-learning process.

After the study of the different sections, based on different authors, a proposal of techniques for the prevention of disruptive behaviour is provided, in which all the above-mentioned sections are integrated. Thus providing different resources to work on the prevention of these behaviours both at school and at home.

The different sections of the work have also been justified by the different laws that govern the Spanish educational system in the field of Infant Education, paying special attention to students who may have special educational needs, and emphasising the importance of family-school collaboration for the correct integral development of the student.

**Keywords:** Disruptive behaviour; Prevention strategies; Emotional education; Limits and rules; Family-school collaboration.



## RESUM

Aquest Treball de Fi de Grau mostra una anàlisi detallada de les conductes disruptives, partint des del seu origen, passant pels diferents signes d'alarma i detecció per a detectar-les redundant i finalment realitzant una conclusió sobre les conseqüències de no atendre-les primerencament. Per a això s'ha dut a terme una investigació des de la perspectiva de diversos autors i investigacions.

D'altra banda, amb aquest treball s'ha pretés aportar diferents estratègies de prevenció per a treballar les conductes disruptives en Educació Infantil evitant així possibles futurs trastorns de la conducta. Per a això aquest treball se centra en sis blocs diferents: l'educació emocional, el control d'impulsos, l'ansietat, els límits i normes, el treball cooperatiu, i finalment la col·laboració de la família en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Després de l'estudi dels diferents apartats secundat per diferents autors, s'aporta una proposta de tècniques de prevenció de conductes disruptives, en la qual s'integren tots els apartats esmentats anteriorment. Aportant així diferents recursos per a treballar la prevenció d'aquestes conductes tant en l'àmbit acadèmic com en el familiar.

Els diferents apartats del treball han sigut justificats també per les diferents lleis que emparen el sistema educatiu espanyol en l'àmbit de l'Educació Infantil, atenent sobretot l'alumnat que pot presentar necessitats educatives especials, i posant l'accent en la importància de la col·laboració família-escola per a un correcte desenvolupament integral de l'alumnat.

Paraules clau: Conductes disruptives; Estratègies de prevenció; Educació emocional; límits i normes; Col·laboració família-escola.



## INDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	1
2	OBJETIVOS.....	4
3	MARCO TEÓRICO.....	5
3.1	Disrupción .....	5
3.1.1	Terminología .....	5
3.1.2	Distinción de conceptos .....	6
3.1.3	Qué son las conductas disruptivas .....	7
3.1.4	Tipos de conductas disruptivas en el aula de infantil. ....	9
3.2	Conductas disruptivas .....	11
3.2.1	El porqué de las conductas disruptivas .....	11
3.2.2	Signos de alarma y detección .....	12
3.2.3	Consecuencias de no atender las conductas disruptivas .....	13
3.3	Técnicas de prevención de conductas disruptivas en Educación Infantil .....	14
3.3.1	Educación emocional .....	14
3.3.1.1	Autoestima y Autoconcepto.....	16
3.3.1.2	Empatía .....	18
3.3.1.3	Asertividad .....	20
3.3.2	Estrategias de control de impulsos .....	22
3.3.3	Técnicas de reducción de ansiedad.....	23
3.3.4	Límites y normas .....	24
3.3.5	Trabajo cooperativo .....	26
3.3.6	Escuela de padres.....	28
3.4	La relación con las familias.....	28
3.4.1	El papel fundamental de las familias en el desarrollo de los niños. ....	28
3.4.2	Comunicación familia-escuela.....	31
3.5	Respaldo legislativo.....	36



---

3.5.1	Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo .....	36
3.5.2	Cooperación familia-escuela .....	38
4	METODOLOGIA.....	40
5	PROPUESTA DE TÉCNICAS DE PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	42
5.1	Educación emocional .....	42
5.1.1	Autoestima y autoconcepto .....	43
5.1.2	Empatía .....	47
5.1.3	Asertividad .....	51
5.2	Estrategias de control de impulsos .....	55
5.3	Técnicas de reducción de ansiedad.....	59
5.4	Límites y normas .....	63
5.5	Trabajo cooperativo .....	67
5.6	Escuela de padres.....	71
6	CONCLUSIONES .....	75
7	Referencias.....	79
8	ANEXOS .....	87



## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cuento "Totalmente Adrián", Tom Percival, ed. SM (2017) .....	44
Figura 2. Cortometraje "Boundin" de Pixar, 2003.....	45
Figura 3. Insignia "Soy únic@" .....	46
Figura 4. Cuento "Un día diferente para el señor Amos", P.Stead, 2011, ed. Océano Travesía. 48	
Figura 5. Cartel del cortometraje "La Boite", 2017 .....	49
Figura 6. Orejas de mariposa, L. Aguilar, 2008, ed. Kalandraka.....	52
Figura 7. Cartel del cortometraje "Bridge", 2011.....	53
Figura 8. Mural del aula "expertos en resolver conflictos".....	55
Figura 9. Póster "La técnica de la tortuga" .....	57
Figura 10. Respiración diafragmática.....	58
Figura 11. "Tranquilos y atentos como una rana" Snel (2013), ed. Kairós.....	60
Figura 12. Posturas de yoga para niños .....	63
Figura 13. Mural de las normas de clase.....	65
Figura 14. Tablón de puntos para el aula.....	68
Figura 15. Dinámica "Tela de araña" .....	70

## 1 INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo se realizará un estudio sobre los comportamientos disruptivos de los alumnos en Educación Infantil, tratando de estudiar su origen y consecuencia, así como los diferentes aspectos que se puedan tratar para prevenirlos. Los motivos que me han llevado a escoger este tema han sido los siguientes:

En primer lugar, gracias a asignaturas como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula, o Dificultades Específicas de Aprendizaje, pude introducirme en el conocimiento de los trastornos de conducta.

Tras conocer de manera más profunda y poder dar nombre técnico a esas conductas problemáticas de los alumnos que interfieren y dificultan el transcurso de una clase, me interesé especialmente en fijarme e intentar identificar este tipo de conductas en todas mis prácticas, así como la manera en que las docentes afrontaban dichas situaciones.

Todo esto fue aumentando mi interés progresivamente, aunque siempre he sentido especial devoción por ayudar a los alumnos con dificultades no había llegado a centrarme en aquellos en los que su dificultad se presentaba en su comportamiento y saber estar.

Mi sorpresa vino cuando este último año en mis prácticas con alumnos de tres años me encontré con un alumno, que pese a ser el más pequeño de la clase presentaba unas características muy peculiares.

Destacaba por tener unas conductas impropias de un niño de su edad, es cierto que los niños a estas edades pueden expresarse mordiendo o pegando pero en este caso iba mucho más allá: agresiones físicas a los alumnos (en ocasiones desmedidas), insultos, ingerir cualquier material del suelo, lanzar objetos y comida, escupir en los alimentos de los compañeros, desafiar constantemente al profesorado, no respetar ningún tipo de norma, problemas de ira y autocontrol, y un largo etcétera.

La situación llegó a ser tan preocupante desde las primeras semanas que enseguida tuvimos que dialogar con la psicóloga del centro y los padres del alumno, pero a pesar de intentar ser más pacientes y colaborar con la familia la situación no mejoraba.

Al principio planteamos la posibilidad que fuera un alumno con altas capacidades ya que mostraba ser un alumno muy inteligente, curioso, siempre preguntando, con una fluidez verbal y vocabulario muy por encima del normativo en relación con su edad. Pero sus comportamientos complicaban todo tipo de aprendizaje, el alumno no era capaz de mantenerse más de dos minutos sentado en la silla y mucho menos atendiendo o participando.



A la par que realizaba estas prácticas que despertaron tanto mi interés, estudiaba en Pedagogía (la segunda carrera que estudio al unísono con Magisterio) la asignatura de Pedagogía Diferencial. La cual también aumentó mi interés porque abarcaba diferentes aspectos que podía relacionar fácilmente con todo lo que vivía diariamente en el aula con este alumno.

El diagnóstico de los trastornos requiere de un proceso largo y riguroso, según el Manual de Diagnóstico DSM-V (2013), pero eso no quita que se pueda ir trabajando con los alumnos con dificultades desde edades tempranas para ir favoreciendo su aprendizaje y desarrollo personal en un futuro próximo. Por ello he considerado conveniente basar mi Trabajo de Fin de Grado en una propuesta de prevención de conductas disruptivas en el aula de infantil.

En esta propuesta pretendemos analizar qué son las conductas disruptivas, así como los diferentes tipos que nos podemos encontrar. Una vez aclarado este primer apartado analizaré el porqué de las conductas disruptivas, por qué motivos pueden surgir, cuáles son las situaciones que pueden desencadenar en un alumno conductas disruptivas.

Seguidamente, se dan unas claves para ayudar al profesorado a observar e identificar los signos que con el tiempo pueden convertirse en conductas disruptivas, las cuales si dejamos pasar el tiempo pueden resultar complicadas para intervenir.

Para poder afrontar en el aula las conductas disruptivas de un alumno será necesario la colaboración no sólo del equipo educativo del centro sino también de la familia. Como ya se sabe el papel de la familia en la educación de los alumnos es primordial puesto que son el primer círculo de contacto directo con el alumno, con quienes más pasan tiempo y por tanto donde aprenden las primeras cosas.

Debido a su relevancia, y a que la escuela es el segundo círculo de enseñanza-aprendizaje del alumno, considero necesario realizar una pausa para valorar el feedback entre familia-escuela para valorar el desarrollo del alumno, no sólo a nivel de contenidos adquiridos sino sobre todo a nivel de desarrollo personal. Ya que sí ambas partes trabajan y cooperan al unísono resultará mucho más sencillo obtener cambios positivos en el desarrollo y aprendizaje de nuestros alumnos.

La segunda parte de este trabajo se centra en la propuesta de prevención, que se basa en diferentes tipos de estrategias para trabajar tanto en el aula como en casa, aunque nos centraremos sobre todo en el aula puesto que es donde el docente realizar su mayor acción.

La educación emocional es la primera estrategia de prevención, ya que “es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 12).

Las estrategias de control de impulsos van ligadas también a la autorregulación emocional, puede ayudar a nuestros alumnos a identificar su estado emocional y regular su estado de ira o descontrol. Así ellos mismos, con la ayuda en ocasiones del docente, pueden ser capaces de evitar situaciones disruptivas en el aula que puedan molestar o hacer daño a sus compañeros e incluso a sí mismos.

Otra de las propuestas son las técnicas de reducción de ansiedad, que ayudan al alumno a ir aceptando y gestionando correctamente de manera progresiva aquellas situaciones o detonantes que les crea ansiedad. El objetivo es que sean capaces de calmarse ante una situación de estrés o ansiedad, que no vean como una amenaza aquello que les provoca ese comportamiento.

La enseñanza de normas tanto en el aula como en casa, ayuda al niño a establecer unos límites, así como a identificar aquellos comportamientos que están bien y aquellos que están mal. Se trabaja además el concepto de moralidad y empatía, el sentido de convivencia.

Por otro lado, los beneficios del trabajo cooperativo han sido exhaustamente estudiado y por ello lo considero otra estrategia eficaz para prevenir las conductas disruptivas, ya que fomenta: la interacción y las relaciones sociales positivas; las destrezas complejas del pensamiento crítico; la integración y comprensión intercultural; el desarrollo socioafectivo; la motivación hacia el aprendizaje; el rendimiento académico; la contribución a la reducción de la violencia en la escuela; etc.

El último apartado que he decidido añadir es un taller para padres, en el que la escuela proporcione a las familias herramientas y consejos para trabajar desde casa la adquisición de normas, rutinas y hábitos adecuados que favorezcan el desarrollo personal de los alumnos. De esta manera las familias podrán exponer sus dudas y dialogar con el tutor/a del aula, así como la psicóloga o pedagoga del centro para fomentar las conductas asertivas y prevenir las disruptivas desde casa.

Al final del trabajo aparecerán las conclusiones de este trabajo, todo lo que he aprendido durante mi estudio sobre las conductas disruptivas y sus estrategias de prevención para ser llevadas a cabo en un aula de Educación Infantil.

Con este trabajo pretendo dar respuesta no solo a mi interés por este apartado en el ámbito educativo, sino proporcionar recursos, técnicas y estrategias que puedan ser útiles para el profesorado de Educación Infantil, y por tanto que puedan ofrecer una respuesta educativa de calidad acorde a las necesidades educativas que presente su alumnado con problemas de conducta.



## 2 OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

- Proponer estrategias de prevención de conductas disruptivas para Educación Infantil en el aula y ámbito familiar.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el concepto y los diferentes tipos de las conductas disruptivas
- Mostrar la importancia de la educación emocional y trabajo cooperativo desde edades tempranas para reducir las conductas disruptivas en Educación Infantil.
- Mostrar la efectividad de las estrategias de control de impulsos y reducción de ansiedad con el fin de minimizar las conductas disruptivas en el ámbito de Educación Infantil.
- Determinar la importancia de establecer límites y normas desde la primera infancia para disminuir la presencia de conductas disruptivas en Educación Infantil.
- Fundamentar la importancia del papel de las familias en la intervención académica en relación con las conductas disruptivas.

### 3 MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Disrupción

##### 3.1.1 Terminología

En latín *dirumpire* significa rotura o interrupción brusca. En la literatura educativa de los últimos años se muestra una gran variedad de definiciones y términos empleados para especificar los problemas de comportamiento de los alumnos en las aulas. En su mayoría, las definiciones consideran desde las dificultades de rendimiento hasta el malestar provocado por la disrupción, incluyéndose los problemas de disciplina y orden. De este modo encontramos a los autores Türnüklü y Galton (2001), quienes definieron la disrupción como cualquier conducta que ponga en peligro la productividad académica en un contexto particular.

Son muchos los autores los cuales han hecho referencia a este aspecto con relación al ámbito educativo, señalando infinidad de definiciones, pero semejantes entre sí. Kyriacou (1986, citado en, Fernández, 2016) describió el mal comportamiento de los docentes haciendo alusión a cualquier comportamiento que debilite la capacidad del maestro para establecer y mantener un aprendizaje eficiente en el aula. Por otro lado, Sun y Shek (2013) consideran la disrupción como una actividad que genera malestar al profesorado, irrumpe el proceso de aprendizaje y provoca que los maestros realicen continuos comentarios a los alumnos. Generalmente, son conductas consideradas inapropiadas para el contexto (Charles, 1998), que angustian a los docentes e interrumpen el orden y control de la dinámica del aula.

La disrupción no es únicamente una molestia para los maestros, puesto que también lo es para el resto de los estudiantes que conviven en el aula con el alumno que provoca la situación de malestar, ya que entorpece las actividades del aula y genera confusión en la clase, entorpece el bienestar educativo de los alumnos. A la par, habitualmente a la disrupción le acompaña una interrupción de la disciplina y el orden que provoca un estado de inquietud dentro del aula (Fernández, 1998).

Para los docentes la disrupción abarca un conjunto de comportamientos inapropiados en el aula, los cuales se caracterizan por mala educación, falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, hostilidad, impertinencia, etc. (Tattum, 1986, citado en, Fernández, 2016). Este autor concluye que la disrupción también se refiere a ciertas conductas verbales como hacer que se retrase la tarea, generar preguntas absurdas que no van con el hilo conductor de la clase, expresar de manera desmesurada el aburrimiento, cuchicheos, risas, comentarios ofensivos hacia los compañeros o el maestro, levantarse de su sitio sin permiso, peleas, robos, insultos, etc.

### 3.1.2 Distinción de conceptos

No existe una delimitación concreta para el término “disrupción” en el contexto educativo y de los comportamientos que incluye, en la literatura educativa sobre la temática aparecen distintos términos semejantes y otros combinando diferentes conceptos, lo que puede dar lugar a desconcierto. Se suelen utilizar como sinónimos y usar de manera alterna conceptos como: conductas disruptivas, mal comportamiento, disrupción, problemas de disciplina y/o comportamientos problemáticos.

Por ello resulta imprescindible diferenciar el concepto de disrupción de otros tales como conductas antisociales o violencia, términos los cuales no deben considerarse como sinónimos de conductas disruptivas sin realizar algunas concreciones importantes:

#### a) Disrupción y la falta de disciplina

Cada vez con mayor frecuencia los profesionales del ámbito escolar se refieren a los alumnos con comportamientos disruptivos como indisciplinados. Cabe destacar que la disciplina alude al enfrentamiento y resistencia a las normas establecidas por el contexto escolar. Es cierto que un gran número de las conductas disruptivas no respetan las normas de disciplina, sin que pueda reducirse a este detalle su definición (Uruñuela, 2007).

#### b) Disrupción y violencia

Un error común es introducir los comportamientos disruptivos dentro de las conductas violentas. El mayor número de las conductas que se engloban en el término “disrupción”, como alzarse del asiento, deambular por la clase, no realizar las actividades, no pueden considerarse violentos o agresivos. En el libro *The Metropolitan Life Survey of the American Teacher* (Harris, 1993) hacen alusión de los términos “violencia” y/o “agresividad” para hacer referencia a las conductas con mayor gravedad como agresiones físicas, amenazas, bullying...Dicho esto, aunque existan conductas disruptivas que también sean violentas, es imprescindible distinguir claramente estos conceptos.

#### c) Conductas antisociales

Las conductas antisociales pueden ser violentas o no, hacen referencia a una gran variedad de comportamientos que irrumpen las normas sociales y los derechos del resto de personas (Kazdin y Casal, 1999). Se considerará entonces conductas antisociales a aquellas conductas disruptivas que tengan como punto en común la transgresión de las normas de la sociedad.

Gran parte de la confusión terminológica mencionada anteriormente reside en que muchas situaciones el carácter antisocial o violento de una conducta disruptiva puede depender

de la valoración del centro o el maestro donde se produce dicho comportamiento. Por ejemplo, un insulto puede ser interpretado de muchas formas distintas en función de la interpretación de los profesionales del centro en el que se produce, influyendo así tanto el contexto sociocultural donde se produce como las diferentes perspectivas de los profesionales que trabajan en el centro escolar. En el ámbito escolar como lo que un maestro puede valorar como violento y/o disruptivo puede ser considerado normativo por otro profesional docente, además resulta complicado en ocasiones precisar dónde termina una conducta y comienza la siguiente (Casamayor, 1998).

### 3.1.3 Qué son las conductas disruptivas

Las conductas que son socialmente inadecuadas, llamadas también conductas disruptivas, son aquellas que entorpecen los aprendizajes y distorsionan la relación individual, así como la dinámica del grupo-clase, afectando no sólo al individuo que provoca sino también a aquellos que reciben las consecuencias. Podemos entenderlas entonces como “el resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje”.

En la misma línea, (Torrego, 2006) define las conductas disruptivas como un “conglomerado de conductas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones)” Por otro lado, el autor Javier Tamarit proporciona una definición un poco más amplia que marca el trabajo con el contexto como algo esencial: “Las conductas desafiantes son aquellas que retan al contexto, al entorno, a diseñar soluciones, a proponer alternativas y modificaciones en ese mismo entorno, y no tanto, a proponer acciones dirigidas a la persona que las realiza”.

Este tipo de conductas, se refieren a comportamientos “que influyen negativamente en el proceso de enseñanza docente y supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar” (García A. , 2008), esto provoca que el docente tenga que emplear la mayor parte de su tiempo en controlar el orden y la disciplina. Para (Gotzens, 1987) algunas conductas se manifiestan de forma motriz, ruidosa, verbal y agresiva. Como consecuencia de la conducta disruptiva, puede surgir la conducta violenta que es “aquella acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, verbal, psicológico, sexual o económico y tiende a dañar su integridad” (García A. , 2008).

Si hacemos diferencia de dichas conductas, podemos decir, que la conducta conflictiva hace referencia a situaciones cotidianas en el ámbito escolar, en la que ocurren de manera inesperada ciertos enfrentamientos de intereses como necesidad de afrontar un problema, aunque no siempre se recurra a la violencia. La conducta violenta es la forma de abordar o responder a

esa situación y la conducta disruptiva, es la manera intencionada de alterar la dinámica de la clase, no necesariamente haciendo uso de la violencia.

Ciertos autores agregan un propósito en las conductas disruptivas, suponiendo que buscan, tanto de forma implícita como explícita, quebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que tienen como consecuencia que los maestros no puedan llevar a cabo de manera efectiva su actividad profesional de docencia (Uruñuela, Convivencia y disrupción en las aulas, 2007). O añaden el enfrentamiento activo, aludiendo a los alumnos disruptivos como desobedientes, desafiantes y desmotivados, con conductas que (Casamayor, 1998) considera actitudes de enfado de discentes que quieren llamar la atención del maestro o de sus compañeros, y conseguir así cierto estatus de poder en la clase.

Según Jurado (2015), los comportamientos disruptivos se entienden como el resultado de un proceso que tiene resultados negativos en el alumno y en el ámbito de aprendizaje. Por lo que, la conducta disruptiva puede coincidir con un conflicto y/o con la manifestación de un comportamiento opuesto a las normas explícitas o implícitas.

Esta definición permita insistir sobre ciertas particularidades de las conductas disruptivas. Así, distintos autores como Kazdin y Buela (1994); Gotzens (1986); Geiger (2000); Rutter, Giller y Hagell (2000), citados en Justiniano (2015), describen ciertas características importantes de los comportamientos disruptivos:

- Intervención del alumno en la clase en términos de infringir, violar, ignorar las normas que se inculcan en el aula. Esta intervención se muestra mediante conductas motrices, verbales, ruidosas o agresivas.
- Conductas antisociales. Aquellas conductas que reflejan el incumplimiento de las normas sociales y/o una acción contra el resto de las personas. Estas conductas se manifiestan en actividades de vandalismo, mentira, absentismo escolar, de carácter agresivo, etc.
- Conductas desafiantes, hostiles e hiperactividad. Establecen además que la conducta se relaciona, entre otros factores, con los problemas en la competencia lingüística que conllevan al fracaso escolar estableciéndose como un dato persistente de los alumnos que muestran estas conductas antisociales.
- Actuaciones propias de los alumnos que distraen, interrumpen, compiten o intimidan, y que pueden ir desde los comportamientos más benévolos a acciones graves de agresión.



- Conductas inapropiadas dentro del aula que entorpecen, retrasan y llegan a impedir el proceso de enseñanza-aprendizaje, no permiten afianzar los conocimientos de manera efectiva.

Las múltiples descripciones anteriores nos muestran que no existe una forma única para describir las conductas disruptivas de los alumnos en los centros escolares pero el tema se consolida como conductas que irrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculizan el buen orden y ritmo de la clase (Finn, 2008; Houghton, 1988; y Thompson, 2009) y causan malestar tanto en el maestro como en el resto de los estudiantes (Houghton, 1988; Tetermiz, 2000, citado en Yılmaz, 2010).

#### 3.1.4 Tipos de conductas disruptivas en el aula de infantil.

Durante la primera infancia, las conductas disruptivas que podemos apreciar son llantos, enfado, manotazos, empujones, aislamiento, desobediencia, decir que “no” a cualquier cosa. Por lo cual, se puede decir que un comportamiento disruptivo:

- No concuerda a la etapa madurativa en la que se encuentra el alumno.
- Aumenta su intensidad, duración y frecuencia.
- Es inadecuada para el ambiente en la que se desarrolla.

Una conducta disruptiva implica cierto riesgo de daño físico para el que la desarrolla y para el resto de las personas que le rodea:

- Irrumpe con la actividad educativa.
- Limita los contextos a los que se puede acceder.
- Aísla a la persona
- Produce enfado, impotencia, incertidumbre, miedo en adultos y niños.

Uruñuela (2007), en *Convivencia y disrupción en las aulas*, señala que, los comportamientos disruptivos se manifiestan en función de dos dimensiones presentes en las escuelas. Aquellos destinados a romper con la dimensión del aprendizaje, que se agrupan en:

- Falta de rendimiento, conductas pasivas, no realizar las actividades, etc;



- Molestar en clase.
- Absentismo o impuntualidad (aunque este aspecto vendría provocado por la competencia parental)

Y aquellos comportamientos que irrumpen con el ambiente de convivencia:

- Faltas de respeto, contestaciones insolentes y desproporcionadas, incumplimiento de las normas establecidas por el maestro.
- Conflictos de poder.
- Acciones violentas, de tipo física, verbal, psicológica y social (p.102-107).

Los comportamientos disruptivos pueden clasificarse también de la siguiente manera según Gotzens (1987):

- Motrices: desplazar la silla, dar vueltas por la clase, estar fuera del asiento, saltar...
- Ruidosas: dar palmadas, golpear asientos y mesas, derribar sillas o mesas, dar patadas a sillas, romper papel...
- Verbales: gritar, toser, conversar con otro, silbar, cantar, reír...
- Agresivas: golpear, empujar, abofetear, pellizcar, destrozar algo del compañero, lanzar objetos...

Las conductas disruptivas se pueden distribuir en los siguientes grupos. (Peiró, 1978, citado en, Ovalles, 2017, p.64):

- Conductas inadecuadas moralmente y hábitos socialmente rechazados, como engañar, malos modales, robar...
- Dificultades personales de integración social y de relación con otras personas.
- Enfrentamiento a la autoridad del maestro, en conductas como desobediencia al profesor o faltas de respeto.
- Alteración de las normas de la dinámica de la clase, implica comportamientos como distraer y/o molestar al compañero, hacer ruidos, etc.

- Actuaciones de agresión física o verbal hacia el docente o hacia otros compañeros, insultos, golpes, amenazas, riñas...

En alumnos de primera infancia se observa generalmente un predominio de agresividad instrumental enfocada a despojar juguetes a sus compañeros, pero con el paso del tiempo comienza a predominar una agresividad hostil, que se manifiesta a través de conductas disruptivas físicas, como morder, pellizcar, empujar; y van evolucionando con mayor predominio en agresiones verbales, como hacer rabiar, insultar, burlas, poner motes, etc.

## 3.2 Conductas disruptivas

### 3.2.1 El porqué de las conductas disruptivas

Según Bradshaw, O'Brennan y McNeely, 2008 (citado en, Justiniano, 2015), los comportamientos disruptivos de los alumnos están muy asociados a un ambiente familiar desfavorable y una falta de adaptación dentro del contexto escolar. De la misma forma, Muñoz Sánchez, Carreras y Braza, 2004; Moreno y Soler, 2006 (citado en, Justiniano, 2015) apuntan que la disrupción es un fenómeno generalizado en la mayoría de los centros, cuyo resultado se muestra en la alteración del proceso educativo, tanto en la enseñanza-aprendizaje, como en la convivencia, a la cual se le asigna una ligada relación con el fracaso escolar.

En este aspecto, la disrupción distorsiona la correcta realización de las actividades que se desarrollan en el aula, dificultando las acciones que se llevan a cabo en ella, por lo que incluye perjuicios para los docentes y discentes (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006, citado en Justiniano, 2015) y obliga al maestro a invertir gran parte del tiempo de acción educativa en hacerle frente (Federación Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2011). De esta forma queda claro que existe una relación directa entre el fracaso escolar y la disrupción.

Actualmente, los problemas de comportamiento durante la infancia y la adolescencia conforman uno de los motivos con mayor frecuencia por los que los progenitores asisten a los centros. Diversos estudios confirman que los principales problemas de la infancia y la adolescencia que más destacan son los trastornos de la conducta, continuados de los trastornos por déficit de atención, trastornos de ansiedad y trastornos de la eliminación (Meléndez-Moral, 2009; y Valero, 2003).

Para el autor (Moreno, 2006) las características evolutivas de las conductas disruptivas o agresivas entre los dos y los seis años suelen abarcar tanto rabietas, que suelen ir reduciéndose hasta anularse después de los cuatro años, como comportamientos vengativos a raíz de situaciones

frustrantes que suelen ir aumentando a los tres años. Sin embargo, la manera que va adoptando la agresividad se ha contrastado en múltiples ocasiones por la investigación, distinguiéndose así entre agresividad hostil, cuya finalidad es causar daño a la víctima de forma física, verbal, destruyendo objetos o no permitiendo deleitarse de ellos; y la agresividad instrumental, cuyo objetivo es causar daño a otra persona como medio para lograr una meta.

La persistencia y frecuencia de comportamientos desadaptativos en la infancia y adolescencia fomenta la aparición y desarrollo de futuras psicopatologías (Trianes, 1996). Asimismo, una conducta agresiva persistente es un claro predictor de un posible trastorno disocial en la adolescencia. Por lo que, sería necesaria una correcta intervención temprana de conductas disruptivas con la finalidad de prevenir trastornos en la edad adulta.

Según Fundación Brincar (2019), las conductas disruptivas en los niños de primera infancia pueden deberse a la presencia de:

- Trastornos en el neurodesarrollo del niño.
- Dificultades emocionales provocadas por situaciones concretas dentro del ámbito familiar: mudanza, divorcio, enfermedad, embarazos, muerte, etc.).
- Características individuales del carácter del niño: dificultades para controlar impulsos, autorregularse, para la gestión de sus emociones, signos de ansiedad, etc.
- Altas capacidades.

### 3.2.2 Signos de alarma y detección

Como ya se ha comentado anteriormente, las conductas disruptivas llevan consigo una gran subjetividad, ya que depende mucho de la apreciación de cada docente. No obstante, se puede deducir cinco aspectos para identificarlas, de acuerdo con los conceptos ya comentados:

1. Son conductas voluntarias e intencionales.
2. Son conductas inapropiadas y no grato dentro del aula.
3. Afecta a un considerable número de alumnos de una clase.
4. No tiene por qué ser conductas violentas.
5. Son conductas que impiden y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Complementando lo anterior, (Fernández I. , Guía para la convivencia en el aula, 2001), señala ciertas distinciones de las conductas disruptivas, tales como:

- Generan un problema académico en rendimiento que fomenta el fracaso escolar.
- Son consideradas un problema de disciplina dentro de la clase
- Sus consecuencias van más lejos de los individuos que provocan la acción, ya que produce consecuencias mayores en el grupo-clase.

Todo ello promueve a desfavorecer el ambiente de convivencia y control del aula y a generar relaciones interpersonales negativas entre maestros y alumnos y, entre los propios compañeros.

### 3.2.3 Consecuencias de no atender las conductas disruptivas

Según la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, un patrón persistente y repetitivo de conductas en las que no se respetan los derechos básicos de las otras personas, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se exterioriza por la presencia en el último año de por lo menos tres de los quince criterios presentados en la guía, en cualquiera de las categorías siguientes, persistiendo por lo menos uno en los últimos seis meses:

- Agresión a personas y animales
- Destrucción de la propiedad
- Engaño o robo
- Incumplimiento grave de las normas

Por otro lado, hace mención a diferentes especificaciones según la edad de la persona atendida, en este caso nos centramos en el “Tipo de inicio infantil”, el cual hace referencia a los niños que muestran por lo menos un síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años. Pudiendo calificar el trastorno dependiendo de su gravedad actual como: leve, moderado o grave. Se tienen en cuenta también la presencia de aspectos como: emociones prosociales limitadas; falta de remordimientos o culpabilidad; insensible, carente de empatía; despreocupación por su rendimiento; y afecto superficial o deficiente.

### 3.3 Técnicas de prevención de conductas disruptivas en Educación Infantil

#### 3.3.1 Educación emocional

Las emociones están presentes en la vida diaria de las personas desde el momento del nacimiento, y juegan un papel importante en la construcción de la personalidad e interacción social. Las emociones influyen en todos los procesos evolutivos: en el conocimiento social, en el desarrollo de la comunicación, en el procesamiento de la información, en el desarrollo moral, en el apego, etc. Además de ser la fuente principal de las decisiones que tomamos las personas diariamente.

Diversos estudios y autores afirman que el tipo de afecto que los niños establecen con sus padres son una base con mucho peso en sus futuras relaciones sociales, en los rasgos de su personalidad, así como en el rendimiento escolar (Suess, 1992; y Uzendoorn, 1991). Las emociones se viven en cualquier tiempo y espacio, es por ello que la escuela muestra ser un ámbito más de conocimiento y experiencias donde también se desarrollan las emociones.

Durante años, la educación tradicional ha dado prioridad al conocimiento dejando a un lado las emociones, sin considerar que ambos aspectos son igual de necesarios. Educar conlleva contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, lingüísticas, físicas, morales, como afectivas y/o emocionales.

La educación emocional significa validar las emociones, empatizar con otras personas, ayudar a identificar y nombrar las emociones que se siente, enseñar maneras adecuadas de expresarse y relacionarse con los demás, poner límites, amarse y aceptarse a uno mismo, respetar a todas las personas y plantear estrategias para resolver problemas.

Educar las emociones tiene el papel de servir como puente para acercar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde una perspectiva biológica. Al educar emocionalmente (Darder & Bach, 2002) se parte de unas actitudes afectivas que tienen la intención de fomentar en los niños una simbiosis entre pensamiento, emoción y acción, haciendo frente a los problemas sin que la autoestima se vea afectada.

Para Bisquerra (2000), la educación emocional es:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para

afrontar mejor los retos que se plantan en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 306).

Desde este punto de vista se entiende que es un proceso educativo continuo y permanente, dado que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la posterior formación durante la vida dado que se sugiere optimizar el desarrollo integral de la persona. A su vez se interpreta la educación emocional como una manera de prevención primera inespecífica ya que puede minimizar la vulnerabilidad del ser humano a determinadas alteraciones: impulsividad, estrés, agresividad, depresión, etc.

Desde una concepción integradora del desarrollo en el ámbito afectivo se producen grandes avances en la etapa infantil de 3 a 6 años debido, entre otros aspectos, al progreso de: la memoria, el lenguaje, mayor diferenciación del yo y las otras personas, mayor capacidad para tolerar la excitación, y mayor capacidad para asociar ciertas situaciones a una emoción concreta. Todo ello implica una diferenciación, transformación y ampliación de las emociones vividas, y las que quedan por vivir. (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, y Soldevila, 2005)

Dada la importancia que se ha mencionado en los anteriores apartados sobre comenzar una educación integral desde edades tempranas, algunos de los objetivos que pueden lograrse en la etapa de Educación Infantil pueden ser los siguientes:

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y pro-socialidad.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás.
- Desarrollar el control de la impulsividad.
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal.



Por otro lado, también deben tenerse en cuenta ciertos contenidos que, aunque redacten por separado deben contemplarse desde una visión globalizada; ya que en Educación Infantil todos los contenidos que se planteen se interrelacionan y se trabajan de manera conjunta.

- Conciencia emocional. Conlleva tomar conciencia del estado emocional de uno mismo, manifestarlo a través del lenguaje verbal y/o no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones del resto de personas.
- Regulación emocional. La capacidad de regular los impulsos y las emociones odiosas, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.
- Autoestima. La autoestima es la manera de evaluarnos a nosotros mismos. La idea que uno tiene de sí mismo (autoconcepto) es un paso importante para el desarrollo de la empatía. En edades tempranas los niños comienzan a conocerse a sí mismos con la ayuda de los demás y su aceptación contribuye en su propia autoestima.
- Habilidades socio-emocionales. Reconocer los sentimientos y las emociones de los demás, ayudar a otras personas a sentirse bien, desarrollar la empatía, mantener unas buenas relaciones interpersonales (comunicación, resolución de conflictos de una forma positiva, colaboración, cooperación, trabajo en equipo, etc.).
- Habilidades de vida. Experimentar el bienestar en las acciones que se llevan a cabo diariamente en la escuela, en el tiempo libre, con las amistades, en la familia y en las actividades sociales.

### 3.3.1.1 Autoestima y Autoconcepto

El concepto de autoestima va adherido al de autoconcepto. El término autoconcepto hace referencia a las autodescripciones abstractas. Estas autodescripciones pueden diferenciarse de la autoestima ya que no requieren necesariamente juicios de valor. No obstante, el término autoestima incluye la valoración y expresión del concepto que se tiene de uno mismo, según unas cualidades subjetivas y valorativas (Musitu, Román, y Gracia, 1988).

Por lo tanto, el concepto de autoestima se muestra como el resultado de un proceso de autoevaluación y se define como la gratitud personal de la persona consigo misma, la eficiencia de su propio funcionamiento y una actitud de aprobación personal (Lila, 1991).

Se entiende por autoestima la valoración positiva o negativa que realizamos de nuestro propio autoconcepto y para ello nos centramos en nuestros sentimientos, pensamientos y experiencias que hemos tenido a lo largo de toda nuestra vida.

La autoestima posee un papel relevante en la personalidad del niño y, por tanto, en su aprendizaje. Una autoestima excesivamente elevada o baja puede causar conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los maestros o con sus compañeros, y producir conductas disruptivas y/o agresivas. Por ello, ciertas demandas excesivamente altas por parte de los docentes y/o de las familias con respecto al rendimiento del niño pueden provocar que el alumno crea que no es lo suficientemente “bueno” y desarrollar como consecuencia comportamientos conflictivos que le reafirmen en su creencia de que no es un buen alumno (Casamayor, 1998).

Una baja autoestima también ha sido relacionada con la conducta disruptiva en el centro escolar, debido a la necesidad de conseguir así la atención de los adultos que le rodean y, mediante ella, su aceptación (Fernández, 1998).

Tanto el autoconcepto como la autoestima se desarrollan progresivamente durante toda la vida, comenzando desde la infancia. Desde los primeros meses de vida, el hecho de que se sientan queridos, mimados o acariciados, puede propiciar una futura autoestima positiva.

Comienza a formarse mediante las relaciones con sus principales figuras de apego, y más tarde el contexto va ampliándose al resto de personas de su familia, escuela y grupo de iguales. Es hasta los tres o cuatro años cuando se desarrollan la autoestima y el autoconcepto mediante la imagen que proyectan las personas más significativas sobre sí mismo, sus padres. Resulta primordial que el niño se sienta amado por sus padres y familiar, así como que no le impongan ninguna etiqueta negativa como “eres malo” o “eres un ignorante” ...porque acabará auto-observándose y comportándose como tal.

De la misma manera afecta la intervención de los maestros en la vida de los niños una vez tienen la edad adecuada para ser escolarizados, ya que debido al tiempo y al proceso de enseñanza-aprendizaje que compartirá con el niño influirá en la construcción y desarrollo de su autoestima y, por tanto, autoconcepto.

Por ello, es importante que el docente preste la atención necesaria a todos sus alumnos desde el primer día de escuela para valorar las posibles carencias de autoestima que puedan presentar y trabajar de manera adecuada con ellos propiciando un clima acogedor y tranquilo, así como mostrando afecto por cada uno de ellos.

Los alumnos deben ser capaces de conocer, valorar y aceptar sus capacidades y limitaciones, así como fomentar sus destrezas, sin dejar de amarse a sí mismo. Algunas directrices que puede tener en cuenta el docente en el aula para fomentar este objetivo son las siguientes:



- Conocer la realidad personal de cada uno de sus alumnos.
- Aceptar a cada uno de ellos tal y como son, con sus defectos y sus virtudes.
- Prestar especial atención a aquellos que presenten Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
- Valorar los logros y animar en los fracasos.
- No etiquetarle ni ridiculizarle nunca.
- Corregir los errores con asertividad.
- Realizar actividades para fomentar la autoestima y el autoconcepto.

### 3.3.1.2 Empatía

Numerosas investigaciones señalan la empatía, definida como la capacidad comprender los sentimientos y reacciones de las personas, como condición básica para poder relacionarse con las personas que nos rodean. De esta forma, el niño está listo para avanzar de una perspectiva egocéntrica a una social (Shaffer, 2002). Algunas aportaciones curriculares anteriores (Álvarez, Álvarez-Montserín, Cañas, y Petit, 1997; MEC, 1998; Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, 1987) se ha podido agrupar los contenidos para el desarrollo de las habilidades sociales en Educación Infantil en tres bloques que pueden ayudar a desarrollar la empatía, el respeto y la comunicación asertiva:

- Habilidades básicas de conversación: saber escuchar, respetar el turno de palabra, preguntar sobre aquello que se ignora, pedir permiso, dar las gracias, saludar y despedirse, etc.
- Autoafirmación: solicitar ayuda para realizar aquellas actividades en las que se tenga mayor dificultad, reconocer las propias dificultades, etc.
- Resolución de conflictos: compartir materiales y juguetes, aceptar las normas establecidas en el aula, prestar ayuda a quién la necesite, etc.

Se entiende la empatía como la respuesta emocional que deriva del reconocimiento del estado emocional de otras personas, radica en sentir un estado emocional parecido al percibido en otra persona. Uno de los resultados de la falta de capacidad para reconocer y comprender las emociones y necesidades de otras personas es la agresividad.

Lewis (1992) sostiene que las emociones básicas en la infancia (alegría, tristeza, miedo) van identificándose en un conjunto de reacciones verbales, corporales y posturales que los niños son capaces de identificar en otras personas y en ellos mismo. Gracias a la ayuda del adulto, los niños van interpretando el lenguaje verbal y no verbal de las emociones, ampliando así su vocabulario emocional. En consecuencia, la identificación y comprensión de las emociones ajenas a su persona permitirá, el día de mañana, desarrollar el sentimiento de la empatía.

Los autores Garaigordobil y García (2006), la empatía implica tanto las respuestas emocionales, como la capacidad de comprender los estados emocionales de otras personas, lo que conlleva un componente cognitivo. Es una cualidad de los seres humanos que está vinculada también con la inteligencia emocional (García, González y Maestu, 2011). Ciertos estudios apuntan que la empatía interviene en el fomento de las habilidades, concretamente del comportamiento prosocial (Garaigordobil y García, 2006). Asimismo, algunos estudios afirman que la empatía está ligada a una conducta cooperativa (Gorostiaga, Balluerka, y Soroa, 2014).

Existen distintas teorías que intentan justificar cómo, o porqué se manifiesta la empatía en el ser humano. Ciertas teorías fundamentadas en la neurociencia insisten en la percepción automática de las emociones en el resto de personas, corroborándose en las investigaciones sobre las neuronas espejo. En esta línea teórica, se encontramos el modelo de percepción/acción y la teoría de la simulación (López, Filippetti y Richaud, 2014). García, González, y Maestu (2011), corroboraron que sí existe una relación positiva entre la actividad de las neuronas espejo y la capacidad del niño para mostrar empatía con el resto de personas.

Así mismo, Vaquer (2020) afirma que la empatía nos permite desarrollar técnicas como mecanismo para solucionar de forma positiva los conflictos en cualquier ámbito educativo, ya sea en el hogar, en la escuela o en la calle. Por ese motivo resulta fundamental trabajarlo unísona en todos los contextos. Múltiples investigaciones confirman, la estrecha vinculación entre la violencia interpersonal y contra los animales.

Debido a su naturaleza e inocencia, todos los niños viven las diferencias de forma totalmente normalizada. Por ello, debemos respetar ese momento en el que se encuentran y emplearlo para educar en sensibilidad y empatía, tanto para sí mismos como para el resto de las personas que les envuelve. Aunque no debemos centrarnos tan solo en las buenas relaciones con los seres vivos (humanos, animales y plantas) con los que conviven en su día a día, sino también con aquellos que se encuentran en su entorno.

Las relaciones sanas son producidas, entre otras cosas, por la educación en valores que se realiza desde edades tempranas. Todo ello tiene su justificación neurocientífica, como ya hemos visto anteriormente, pues somos seres sociales y por ello necesitamos interactuar con todo aquello que nos rodea para poder desarrollarnos de manera integral y poder aprender.

Educar la inteligencia emocional de los niños y proporcionarles experiencias pedagógicas y sociales que les faciliten empatizar y conocer sus propias emociones, y las del resto, es una tarea primordial en el proceso educativo. Es por esto que se propone transmitir desde edades tempranas el desarrollo de la inteligencia emocional.

Los maestros tenemos un reto muy importante, educar en la empatía para convivir en una sociedad apartada de la violencia, fomentando una cultura pacífica, y esto no es tarea fácil. Esta intervención permitirá que tanto adultos como niños se comporten con actitudes prosociales, propiciando una convivencia responsable y sana.

### 3.3.1.3 Asertividad

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, es necesario una nueva visión del estudio de la inteligencia humana que abarque más que los aspectos cognitivos e intelectuales, y destaque la gestión emocional y social para el desarrollo integral de la persona, y educar así personas competentemente emocionales predispuestas a tener conductas prosociales. Esto hace que surja tres principios fundamentales para la educación emocional: a) identificar los propios estados del ánimo (autoconocimiento) y valorarse respecto a ellos (autoestima); b) ser capaz de comprender los sentimientos de las otras personas (empatía); y c) expresar aquello que pensamos y sentimos de manera no perjudicial para el resto de las personas (asertividad).

Es cierto que todos los principios resultan insustituibles y están conectados entre sí, pero varios estudios consideran que la asertividad se ha tratado en las aulas de manera parcial, incluyéndola como “trabajada” a través de actividades sobre autoestima y empatía. También es imprescindible tratarla en plenitud desde la etapa de Educación Infantil, ya que puede mejorar la convivencia del aula, así como las futuras relaciones sociales de los alumnos.

Según Lacalle Pedreira (2009), la asertividad es “la capacidad de hacer valer los propios derechos respetando también los de los demás, es decir, una habilidad que permite a las personas que la practican ser fieles a sí mismas en cualquier ocasión”.

Por tanto, se entiende que la asertividad no define a los seres humanos sino a sus conductas y actitudes, lo que plantea un dilema: no se puede garantizar que las personas sean asertivas en todo momento, pero desde la perspectiva educativa, las acciones pueden llegar a ser aprendidas como argumenta Gëll (2004).

Para que los niños sean capaces de desenvolverse correctamente en sus relaciones sociales las respuestas asertivas son las más apropiadas, ya que es una habilidad que permite realizar multitud de acciones, ya sea realizar una crítica, aceptar un halago, expresar una queja, reclamar



alguna cosa, etc; pero en todo momento desde la libertad de la persona, sin dejarse manipular ni intentando manipular a quienes les rodea.

Por tanto, se puede afirmar que la asertividad mejora la convivencia, ya que también podemos definirla como “la capacidad de ser fiel a uno mismo en cualquier momento”, que en la socialización se puede interpretar como la capacidad para mostrar la validez de los propios derechos respetando, a su vez, los del resto de personas, una base fundamental para la práctica de la ciudadanía, debido a que los “derechos asertivos” son el cimiento de los derechos humanos. Algunos derechos los cuales deberían asimilar el currículum de Educación Infantil son:

- 1º El derecho a ser tratados con respeto, así como respetar a los demás.
- 2º El derecho a decir “no” y no sentirse culpables por ello.
- 3º El derecho a expresar nuestros propios sentimientos con total libertad.
- 4º El derecho a tomarnos nuestro tiempo para parar, reflexionar y tomar una decisión.
- 5º El derecho a poder cambiar de opinión.
- 6º El derecho a errar.

En el informe Delors (1996) se señalaron cuatro pilares fundamentales para la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), los cuales, los dos últimos influyen en la necesidad de una educación emocional para lograr una educación integral desde el centro escolar. Han sido muchos los autores que señalan la necesidad de educar en habilidades sociales desde edades tempranas como un requerimiento para una futura buena socialización (Bisquerra, 2000; López, 2003; Casares, 2007; Gil y Mestre, 2011, citados en Peinado, 2015).

Como bien manifiesta Shapiro (2006), todos los niños nacen con predisposiciones emocionales específicas, aunque también es cierto que su sistema de circuitos cerebrales conserva cierto grado de plasticidad, por este motivo los niños pueden aprender capacidades emocionales y sociales nuevas.

Los desarrollos emocional y cognitivo de las personas progresan paralelamente, sin conocimiento no existe la experiencia afectiva, y sin emociones no es posible iniciarse el proceso de socialización con el resto de las personas, por lo que se puede afirmar que la alfabetización emocional es intrínseca a la alfabetización intelectual. Es una educación para la vida.

El autor Lantieri (2010) afirma que el éxito en el ámbito académico depende de la capacidad del discente para mantener relaciones sociales positivas, afirmación que argumenta con la enumeración de ciertas capacidades, donde la asertividad obtiene un papel esencial, de las cuales se pueden destacar: la toma de decisiones consciente, teniendo en cuenta las posibles

consecuencias; y rechazar las presiones de otras personas, así como tener relaciones sanas con los componentes de su grupo cercano.

### 3.3.2 Estrategias de control de impulsos

Son múltiples las definiciones que se han otorgado para hablar de autocontrol, la primera de ellas fue definida por la American Psychological Association (1973), citada en González, 2016, como la habilidad de represión de reacciones impulsivas de una conducta, deseos o emociones. A pesar de ello, pueden identificarse tres contradicciones intelectuales que en décadas anteriores a esa definición habían investigado el autocontrol: psicoanalítica (Freud, 1922), la teoría del aprendizaje (Skinner, 1953), y la neuropsicología soviética (Vygotsky, 1962), todos citados en Carro, 2016.

Freud (1922), como representante del psicoanálisis, ha justificado la idea de que el autocontrol está asociado al desarrollo del ego. Eso sí, el “superego” sería aquel que controla el propio comportamiento y la conducta moral y, por tanto, es una característica estable de la personalidad. De la misma manera, la conducta moral es influenciada por sucesos durante el desarrollo que tienen una gran influencia sobre el nivel de autocontrol desarrollado por la persona. (Citado en Carro, 2016).

Por otra parte, Skinner (1953) afirma que el autocontrol no es un rasgo sino un proceso donde la persona cambia su posible respuesta, teniendo una notable influencia del entorno social. Visto así, como resultado del aprendizaje social, el autocontrol ha sido investigado por diferentes autores como Bandura (1971; 1976; 1978; citado en Carro, 2016).

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el autocontrol es saber qué hacer, por qué y de qué forma. Es esencial que los niños practiquen y eduquen esta habilidad, ya que es una de las habilidades intrapersonales que van relacionadas con el íntegro desarrollo de la personalidad.

Es propia de estadios más avanzados en el desarrollo moral de la persona y ayuda a evitar la aparición de múltiples conflictos. Los maestros pueden ayudar a trabajar esta habilidad a través de taller socioemocionales, o en este caso mediante estrategias de control de impulsos, en cada momento que surja algún caso de impulsividad, agresividad o conductas disruptivas.

El autocontrol trata de autogestionar nuestros propios impulsos y emociones de la manera más efectiva posible. Aquellas personas que poseen esta competencia tienen la capacidad de pensar con mayor claridad y mantener la concentración a pesar de encontrarse presionado. Por

otro lado, se muestran más positivos y con mayor equilibrio mental, incluso en momentos críticos, por lo que poseen mayor control tanto en sus emociones conflictivas como en sentimientos impulsivos. (Goleman, 1999).

Por estos motivos resulta indispensable tanto para el docente como para los discentes el trabajo y entrenamiento de control de impulsos, así lograremos mejorar el autocontrol en las aulas y como consecuencia propiciar un ambiente óptimo para llevar a cabo la dinámica de la clase. Por el contrario, la falta de autocontrol puede conllevar a situaciones de ansiedad e irritabilidad causando sufrimiento en la persona, dificultando así la predisposición favorable para conseguir los propios objetivos.

### 3.3.3 Técnicas de reducción de ansiedad

Como sucede en términos anteriores, la ansiedad ha sido estudiada por diferentes autores en numerosas ocasiones. Cuando se habla de la ansiedad nos referimos a las reacciones naturales que nos ponen en aviso de ciertas situaciones que pueden llegar a ser peligrosas. Para aprender a controlar la ansiedad de manera adecuada es esencial conocer, comprender y admitir las propias emociones.

Según Campbell, Cohen, y Perry (1986) a lo largo de la infancia, la ansiedad se manifiesta en forma de miedo por separación de los familiares o figura de apego. El temor suscitado por la ausencia de las personas del círculo afectivo del niño conlleva un mecanismo de protección ante los posibles peligros de su entorno.

Por otro lado, Carroll Izard (1991), citado en Carro, 2016, identifica la ansiedad como un patrón enrevesado de emociones. No es una emoción primaria debido a que incluye diversas emociones primarias, principalmente el miedo, pero también emociones como ira, tristeza o vergüenza. En esta línea, se puede afirmar que la ansiedad es un estado de humor extendido más que una emoción básica, tanto por la implicación de la cognición como por los mecanismos cerebrales que participan, como por las diferentes respuestas fisiológicas y su duración.

El miedo se manifiesta como un sistema de alarma que ayuda a las personas a evitar situaciones peligrosas. Desde una perspectiva evolutiva, los niños de 0 a 1 años suelen llorar cuando se sienten desamparados, sienten una pérdida de apoyo frente a estímulos desconocidos o intensos. De la misma manera aparece el miedo ante personas desconocidas, afirmando a su vez la existencia de un vínculo de apego con sus padres.



En el caso de los niños de 2 a 4 años surge el temor a los animales, el cual puede consolidarse durante años posteriores, a los cambios inesperados en su entorno personal e incluso a objetos grandes y voluminosos. Más tarde, entre los 4 y 6 años aparece la preocupación por la desaprobación familiar y social, el miedo a la oscuridad, así como a los seres ficticios, a las máscaras, a dormir solos, la separación parental o ruidos repentinos.

La persistencia e intensidad de un estado de ansiedad en la etapa infantil puede llegar a causar diversos trastornos en los más pequeños como: Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG), Trastorno de Ansiedad por Aeparación (TAS) o Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC).

Como hemos visto anteriormente, el estrés y la ansiedad no afecta tan solo a las personas adultas, y cada vez son más los niños que muestran alteraciones en su conducta que se caracterizan por la presencia de miedo o ansiedad (Dávila y Guarino, 2001). A través de técnicas de relajación infantil podemos ayudar al desarrollo de la inteligencia emocional, y a su vez, incluimos hábitos saludables que pueden poner en práctica en un futuro para reducir los estados de ansiedad.

Como maestros debemos conocer las aportaciones de las técnicas de relajación, no debe ser una actividad puntual ya que es un proceso a trabajar a largo plazo, debemos conseguir que forme parte del día a día. Compartiendo el punto de vista de Escalera (2009), algunos de los diversos beneficios que estas técnicas pueden producir destacan:

- Aminorar la tensión muscular y mental.
- Disminuir la ansiedad
- Mejorar la dificultad para conciliar el sueño
- Mejorar la concentración y memoria.
- Favorecer la confianza en sí mismos.
- Lograr un estado de bienestar general.

### 3.3.4 Límites y normas

Los límites y normas son necesarios en la educación de los niños, son importantes para que sean capaces de relacionarse con libertad, así como para designar el rol de autoridad de la persona adulta que les asigna. En referencia a los límites se han definido las maneras más extremas de ejercer autoridad en los hijos en el ámbito familiar. Una de las formas hace referencia a ordenar aquello que se debe hacer, sin pararse a pensar en los intereses propios del hijo. En otro extremo, encontramos a la excesiva flexibilidad parental a la hora de poner límites, un estilo educativo

permisivo. Este es el origen de la famosa, y mencionada por muchos, “generación consentida” (De Miguel y De Miguel, 2002), a la cual se critica la escasa supervisión de los hijos y la excesiva delegación parental del aprendizaje de la disciplina en el centro escolar.

Los niños deben crecer bajo el establecimiento de los límites, aseguran el aprendizaje de las responsabilidades y la convivencia en sociedad. Son las familias quienes poseen la directriz en las maneras de educar a sus hijos, pero deben realizarlo a través del diálogo y la negociación. No obstante, como bien dice Vilchez (2013, p.23) “es probable que los padres y madres de las últimas generaciones, pequemos de blandos y de menos exigentes de lo que debiéramos”.

La estabilidad emocional de los adultos frente a posibles respuestas es otro agente clave del proceso educativo. A pesar de que en ciertos momentos pueda resultar complicado mantener la tranquilidad, es el secreto para que los niños y niñas comprendan que los adultos están convencidos de sus exigencias y que, a su vez, es inexcusable cumplir con las normas acordadas.

Actualmente, los cambios sociales ponen a prueba la insuficiencia de límites y normas en los estudiantes, lo que infiere la presencia de conductas disruptivas en ellos, inquietando la convivencia social (Álvarez, Castro, González-González, Álvarez, y Campo, 2016) tanto dentro como fuera del centro escolar.

Desde la perspectiva de la prevención, es fundamental la sensibilización y concienciación a las familias, puesto que son el eje del argumento y práctica en la educación de los niños que necesitan ser guiados y educados en valores, muestras afectivas, límites y normas fijas, con la finalidad de evitar la aparición de conductas disruptivas infantiles.

En lo que se refiere a los discentes, la ausencia de normas, límites y refuerzos positivos ante conductas diarias, unidas a la asignación de castigos desmedidos e inconscientes, también han ocasionado un origen de comportamientos disruptivos. Es probable que pueda surgir un trastorno de conducta en el ámbito académico, principalmente cuando el maestro no define unos límites claros en relación a lo que se puede o no realizar, o cuando se intensifica sistemáticamente comportamiento como llamadas de atención de los discentes, cuando se muestra desmesuradamente permisivo, o cuando se responde de manera sistemática ante las conductas disruptivas, etc.

Ciertos alumnos muestran comportamientos disruptivos con sus compañeros, manifiestan agresiones verbales y físicas, no obedecen las normas, y suelen ser bastante impulsivos en el aula. Por ello, se ha hablado anteriormente de trabajar el control de impulsos con los niños, para que de esta manera mejoren algunas conductas y en un futuro no originen problemas mayores o trastornos graves.

Los niños necesitan estructuras y normas aceptables con el objetivo de respetar los derechos humanos, favoreciendo la convivencia y aceptación de lo diferente. En el período de 3 a 6 años, los discentes precisan de un eficiente control parental, sustentado por ambos progenitores y reforzado por círculo familiar y escolar. No debemos confundir la disciplina autoritaria con la disciplina establecida con límites y normas.

Los niños precisan sentirse valorados, queridos, aceptados por las personas más cercanas a ellos, que confíen en ellos, muestren interés por las cosas que les suceden, les estimulen, aprecien sus logros, les hagan cumplir los tratos y normas que fueran establecidas con firmeza, pero también con flexibilidad, adecuándolas siempre a sus posibilidades y siendo claras y coherentes. Es desfavorable para la construcción de su autoestima la sobreprotección, así como exigirles por encima de sus posibilidades o expresiones alegando un futuro fracaso. Es decir, los niños deben interiorizar una valoración positiva de sí mismos, poseer un sentimiento de seguridad y confianza, e ir afianzando una imagen positiva para un correcto desarrollo personal y social.

### 3.3.5 Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo es una de las metodologías más utilizadas en el ámbito de Educación Infantil, se fundamenta en el aprendizaje basado en el empleo didáctico de pequeños grupos de niños y niñas, compuestos normalmente por cuatro o cinco personas, que trabajan en equipo con la finalidad de beneficiar la interacción entre los componentes del grupo y aprender los contenidos propuestos por el maestro, aprovechando al máximo las capacidades de cada uno de ellos (Pujolàs-Maset, 2009).

Para ello, se deben proporcionar espacios de aprendizaje donde los discentes construyan su propio conocimiento como medio de un proceso social mediante interacciones con sus iguales y no solo con el docente. Crear un ambiente confortable, llamativo, donde los alumnos se sientan cómodos es esencial para promover su participación. Todo esto tiene la finalidad de desarrollar habilidades sociales, así como valores y actitudes que fomenten en los niños no sólo su propio desarrollo personal, sino herramientas para una correcta interacción social.

Según (Johnson y Johnson, 2014), encontramos cinco elementos fundamentales que cualquier aprendizaje cooperativo requiere cumplir: interdependencia positiva (los componentes del equipo dependen unos de otros para lograr el objetivo), interacción interactiva (es necesario un contacto directo entre los componentes), responsabilidad individual (todos los componentes del grupo deben asumir su tarea individual sin olvidar las del resto de componentes), procesamiento de grupo (el equipo debe reflexionar, comunicarse y debatir), y habilidades

interpersonales (comunicativas, de gestión y liderazgo, las cuales progresarán como resultado de los elementos anteriores).

Tras la lectura de múltiples estudios sobre los beneficios del trabajo cooperativo, he seleccionado algunos los cuales considero realmente importantes, ya que el trabajo cooperativo puede ser una herramienta para trabajar la prevención de conductas disruptivas como he podido comprobar anteriormente (Raviv, Cohen, y Aflalo, 2019); (Gull y Shehzad, 2015); (Supanc, Völlinger, y Brunstein, 2017); (Swanson, McCulley, Osman, Scammacca, y Solis, 2017); (Van-Ryzin y Roseth, 2018); (Tadesse y Gillies, 2015); (Alonso, Ganete, y Bernárdez-Gómez, 2019) y (Capodieci, Rivetti, y Cornoldi, 2019):

- Aumenta el rendimiento tanto cognitivo como de adquisición de actitudes positivas.
- Incrementa la motivación intrínseca.
- Desarrolla una actitud más favorable sobre la propia competencia académica.
- Ayuda a prevenir problemáticas como el acoso escolar o la victimización.
- Disminuye problemas emocionales.
- Promueve las relaciones positivas entre los alumnos.
- Aumenta el compromiso activo.
- Favorece las habilidades sociales de los alumnos con discapacidad, así como su aceptación por parte de los compañeros.

Esta metodología precisa que los niños trabajen en equipo de manera cooperativa y eso conlleva ser capaces de autogestionar ciertas habilidades. Aunque presencia múltiples ventajas como he mencionado anteriormente, esta metodología no significa que no presente dificultades, por ejemplo, la inexperiencia de los docentes en su práctica, la sobrecarga de trabajo, desmesurado número de alumnos por clase, la distribución del espacio, etc. (González-Fernández y García-Ruiz, 2007).

De la misma forma, es necesario recordar que no todas las agrupaciones son capaces de cooperar y menos de forma innata, deben aprender a realizarlo (Collazos y Mendoza, 2006). Esto conlleva lo que Salomon (1992, citado en, Collazos y Mendoza 2006), califica como interdependencia genuina, la cual se fundamenta en la exigencia de: intercambiar información de manera competente, distribuir el trabajo y compartir el conocimiento.



### 3.3.6 Escuela de padres

Las escuelas para padres/madres son espacios de aprendizaje donde la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias son herramientas que posibilitan la mejora de los recursos educadores de los familiares. Deben ser medios para ofrecer a los padres y madres mayores recursos de actuación y reivindicación sobre otros factores que puedan incidir en la educación de los niños.

Es desde las AMPAS (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) donde la acción y la reivindicación pueden desarrollarse con mayor eficacia. Estas escuelas para padres persiguen, entre muchos, los siguientes objetivos:

- Fomentar una correcta comunicación familiar.
- Favorecer en los hijos su desarrollo como una persona libre.
- Adquirir una instrucción psicológica adecuada.
- Obtener por parte de los progenitores una mayor seguridad y confianza en el desempeño de su función educativa.

Por un lado, la Escuela de Padres y Madres pretende favorecer la adquisición de conocimientos por parte de los progenitores en distintos temas de interés que les ayuden en su acción educativa. Y, por otro lado, quiere fomentar el desarrollo de actitudes y la comunicación grupal a través del intercambio de experiencias y la comunicación de sentimientos.

Así se puede establecer una serie de aspectos que se emprenderían en la escuela de padres y madres: actitudes que los progenitores necesiten analizar para mejorarlas y/o cambiarlas si quieren proporcionar una ayuda más efectiva a sus hijos, el conocimiento de distintos temas de interés, el aprendizaje en grupo intercambiando ideas y sentimientos, así como vivencias personales que puedan influir en las relaciones con los hijos.

## 3.4 La relación con las familias

### 3.4.1 El papel fundamental de las familias en el desarrollo de los niños.

Podemos afirmar a términos generales que la familia es el entorno de crianza más importante durante los primeros años de vida de los niños, puesto que es donde se consiguen las primeras habilidades y hábitos, los cuales permitirán en un futuro alcanzar la autonomía y las conductas esenciales para la vida (Bornstein, 2002; Torio, 2003).

El estilo de crianza familiar puede entenderse como un conjunto de actitudes próximas al niño, que se le comunican y crean un ambiente emocional en el que se manifiestan los comportamientos de los progenitores. Estas conductas incluyen tanto los comportamientos con los que fomentan sus propios quehaceres de paternidad, como cualquier otro tipo de conductas: gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc. (Steinberg y Darling, 1993).

El núcleo familiar es para el niño su primer círculo de convivencia y actuación, donde irá conformando su ser como persona a partir de las relaciones que establezca allí, y de manera particular, dependiendo de cómo sean atendidas sus necesidades básicas (Greenspan y Brazelton, 2005). Este proceso de desarrollo de su identidad se dará dentro de un conjunto de deseos y expectativas que corresponderán al estilo característico de cada núcleo familiar y social que rodee al niño.

Según (Dantagnan y Barudy, 2005) los buenos tratos a los niños y niñas aseguran el correcto desarrollo y bienestar infantil y son el soporte del equilibrio mental de los futuros adultos, y como consecuencia, de toda la sociedad. El inicio de los buenos tratos a los infantes es la capacidad de los progenitores para responder de manera correcta a las necesidades infantiles de protección, cuidado, respeto, educación, apego y empatía. La competencia de los padres en estos aspectos vitales favorece que los hijos puedan crecer como personas con una buena autoestima y sean capaces de tratar correctamente a los demás.

Este autor presenta una descripción concreta de los daños que pueden llegar a causar la falta de competencia y conciencia de los padres y madres que por diferentes factores individuales o contextuales están demasiado ocupados con problemas sentimentales o profesionales para hacerse cargo de los hijos y proyectan en ellos sus propias carencias. Este tipo de malos tratos, con frecuencia, pueden llegar a causar trastornos de apego y otros síntomas del comportamiento que muestran el sufrimiento invisible de los niños y niñas.

Resulta obvio que la familia tiene un papel esencial al ser el contexto en el que los niños y niñas asientan sus primeros vínculos afectivos, donde aprenden las primeras cuestiones y su mundo empieza a cobrar sentido. También es verdad, que el apoyo social que solía disponer la familia (abuelos, tíos, amigos...) ha ido disminuyendo su presencia debido a cambios socioculturales como el retraso en la edad de la maternidad, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el cambio de tipologías familiares, etc (Aparici, 2002). Y con más frecuencia existe una mayor conciencia social sobre que el cuidado de la primera infancia ha de realizarse de manera diferente a como se estuvo realizando tradicionalmente.

La pérdida de apoyos sociales en el ámbito familiar y la falta de otros apoyos nuevos en la organización de la sociedad moderna hace que multitud de familias se sientan inseguras y

desorientadas en cuanto a pautas de crianza correctas y modelos educativos coherentes y, como consecuencia, deleguen la educación de sus hijos en profesionales de la educación (Vila, 2000a; 2000b) Por eso la educación infantil aparece con mayor frecuencia como una necesidad de la vida moderna relacionada con el cuidado de los niños y niñas.

Los trabajos de (Baumrind, 1967; 1968; 1971; 1991) marcaron un objetivo en el estudio de los estilos parentales, a través de poner en práctica tres estilos: “autoritario”, “autoritativo o autorizado” y “permisivo”, cuyos hijos mostraban una serie de características distintivas en su desarrollo.

Por otro lado, (Steinberg y Darling, 1993) plantearon un nuevo prototipo en el que existían un par de niveles de estudio diferentes respecto a la influencia de los progenitores sobre los hijos: un primer nivel en el que se situaría el estilo educativo parental y un segundo nivel donde se asentaría las prácticas parentales con las cuales se manifiesta dicho estilo.

Más tarde aparece un nuevo enfoque en la manera de entender las interacciones familiares desde un punto de vista bidireccional, llamado modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples (Palacios, La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social., 1999). Esta propuesta defiende que las relaciones entre los padres y sus hijos son bidireccionales, y que las prácticas educativas tan sólo serán eficaces si son adecuadas a la edad de los niños y promueven su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Actualmente sigue considerándose este carácter bidireccional y mediador, de forma que las prácticas educativas parentales son causa y consecuencia al mismo tiempo de los diferentes problemas en el desarrollo de sus hijos (Palacios, 1999 y Tur, 2004).

Diferentes estudios también han mostrado la relación actual entre la calidad del clima familiar y la presencia de ansiedad en infantes y adolescentes (Jadue, 2003), de manera que un clima familiar disfuncional (con sobreprotección, autoritarismo, escasez de afecto, apego hostil, con conflictos maritales y percepción negativa de la crianza), fomenta un ambiente idóneo para el desarrollo de ansiedad en los niños, siendo así una problemática que perjudica al desarrollo del proceso de aprendizaje (Newcomb, Mineka, Zinbarg, y Griffith, 2007).

Por otro lado, ciertos estudios investigan la presencia de ansiedad en los padres como variable mediadora en el desarrollo de ansiedad de los niños (Messer y Beidel, 1994; Vera, Grubits, y Rodríguez, 2007; Waters, Zimmer-Gembeck, y Farrell, 2012). Aspectos como la sobreprotección o la ansiedad materna pueden incidir en el desarrollo de alteraciones emocionales y cognitivas en los hijos (Pereira, Barros, Mendonça, y Muris, 2014). En las familias donde los adultos se muestran ansiosos se ejerce un mayor control y se fomenta menos la independencia,

disminuyendo así el desarrollo de competencias sociales efectivas en los hijos (Messer y Beidel, 1994).

Según la teoría de la coerción de (Patterson, 1982, 2002), los actos de crianza son el principal determinante de la conducta antisocial en los niños, basadas en un mecanismo básico llamado condicionamiento de escape, el cual afirma que un niño aprende a responder de forma hostil para dar fin a las conductas agresivas de sus hermanos o progenitores.

De otro modo, los padres permisivos y autoritarios no fomentan un desarrollo adecuado de habilidades sociales (Valiente, Fabes, Eisenberg, y Spinrad, 2004), mientras que un estilo de crianza basado en el control inductivo y en el afecto, favorece el desarrollo de comportamientos socialmente adecuados (Confalonieri y Giuliani, 2005).

En relación a las variables externalizantes, las conductas desafiantes se encuentran frecuentemente en la población infantil y juvenil como parte de un desarrollo evolutivo normativo (Morejón, 2012), aunque pueden continuar persistiendo como consecuencia de un mantenimiento de variables del contexto o paternas. Diversas investigaciones han corroborado que los progenitores de niños con alteraciones de conducta proporcionaban, de manera involuntaria, refuerzos positivos a los comportamientos disruptivos de sus hijos (DiGiuseppe, 1988; Patterson, 2002).

Por lo tanto, cabe destacar en relación a los factores de riesgo, el núcleo familiar como factor clave para el comienzo y mantenimiento de los problemas de conducta (Edwards, Ceilleachair, Bywater y Hutchings, 2007).

### 3.4.2 Comunicación familia-escuela.

La educación es una labor compartida entre la familia y la escuela cuyo objetivo es la formación y desarrollo integral de los niños. La acción educativa debe realizarse de manera conjunta, tanto el maestro/tutor como las familias, tienen la responsabilidad de hacerse partícipes los unos a los otros y facilitar siempre toda la información precisa para que ambas partes se sientan unidas, y, por tanto, responsables del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas.

Para lograr la educación integral de los alumnos es necesario que existan canales de comunicación y una acción conjunta y coordinada de las familias con la escuela, y viceversa, tan solo así podrá producirse el desarrollo intelectual, emocional y social de los niños de manera óptima. Esta labor conjunta estimula a los niños la idea de que se encuentra en dos contextos diferentes pero compenetrados entre sí con una misma finalidad.



El sentido de las relaciones entre la familia y la escuela ha ido evolucionando, dotándolas de coherencia y añadiendo progresivamente un aspecto de colaboración cada vez más estructurado hasta llegar al punto de que dicha cooperación es uno de los ejes que caracterizan la calidad educativa en la etapa de 0 a 6 años y uno de sus desafíos más importantes.

No obstante, en la actualidad continúa existiendo ciertas diferencias entre familias y escuela que provocan situaciones tensas y complica la comunicación. Según Santos Guerra (1999-2000, citado en, Cabrera, 2009) resulta extraordinario que buscando ambas partes el mismo fin, la educación de los niños, exista en ocasiones esa distancia, recelo y enfrentamiento consciente.

A veces, los maestros no escuchan a los padres, porque no tienen en consideración que su opinión sea pertinente para ellos. En ocasiones, los padres se consideran autoritarios para decidir sobre lo qué y cómo deben aprender sus hijos. En otras situaciones, la legislación vigente decreta unos ámbitos de participación de los progenitores en el centro educativo: reuniones de clase y/o tutorías, Consejo escolar, AMPA, etc.

Por otro lado, Vila Mendiburu (1995, citado en, Cabrera 2009) afirma que se debe plantear, antes que afirmar que las familias no muestran interés por la educación de los niños, si se les ofrece verdaderamente la oportunidad de participar en su educación, habría que pensar acerca de los medios de intercambio. Los cuales han de permitir que se pueda dialogar y discutir abiertamente sin que ninguna parte sea juzgada por sus opiniones. Los centros deben aceptar a las familias y posibilitar maneras de participación en la que realizando cosas juntos, padres y maestros, compartan el mismo proyecto en común para la educación de los niños.

Entre las posibles causas de desencuentro entre familias y escuela, podemos encontrar las siguientes:

- a) Causas debidas a la escuela
  - Experiencias negativas. Los docentes que han tenido malas experiencias no quieren volver a colaborar con las familias.
  - Concepto “autosuficiente”. El docente piensa que la familia no tiene nada interesante que aportarle.
  - Protagonismo. Muchos docentes tienen miedo de perder el protagonismo educativo frente a la presencia de los familiares.
  - Falta de tiempo.



b) Causas debidas a la familia

- Inhibición. Muchas familias se niegan a colaborar porque piensan que no les incumben los temas escolares.
- Comodidad. Existen familias que consideran que las reuniones con los maestros son un engorro que no les aportan nada, o les aportan poco.
- Falta de tiempo. Muchas familias tienen dificultades para colaborar debido a sus ocupaciones profesionales.
- Incapacidad e inseguridad. Ciertos padres y madres no colaboran porque consideran que no poseen una preparación adecuada para hacerlo.
- Ignorancia. Algunas familias no saben que pueden colaborar.
- Indiferencia y desinterés.

Actualmente, la idea de que tanto la familia como la escuela compartan responsabilidades en la educación de la infancia tiene una gran aceptación. Ambas partes ejercen un papel fundamental en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la creatividad, la psicomotricidad, las habilidades cognitivas y la resolución de problemas.

Hay que destacar la necesidad educativa de promover la cooperación entre los centros y las familias, destacando los efectos positivos que supone tanto para los niños como para los padres, maestros, escuelas, etc. Por ello es necesario que exista una comunicación constante para alcanzar una visión globalizadora y completa del niño, eliminando siempre que sea posible discrepancias y/o antagonismos a favor de la unión de criterios de actuación y apoyo mutuo. Si un maestro quiere educar, necesariamente debe contar con los padres y colaborar con ellos, así los esfuerzos que realice en las horas de clase podrán tener continuidad en el resto de día.

La participación de los progenitores en el plan de educación de un centro de educación infantil es garantía de eficacia en la acción educativa. Y en la educación de los alumnos más pequeños es uno de los criterios más evidentes de calidad en la oferta educativa por la especificidad de los aprendizajes antes de los 6 años de edad, a la necesidad de lograr de una manera efectiva la acción educativa sobre los niños y al impacto de los planes compensatorios (Palacios y Paniagua, 1992).

La colaboración familia-escuela proyectada a orientar a las familias y a promover el acuerdo sobre los objetivos académicos, es una forma de promover el desarrollo infantil y, al mismo tiempo, de apoyar y fomentar el crecimiento de la competencia educativa de las familias,

ya que los profesionales del ámbito educativo pueden apoyar a las familias a reforzar ciertas prácticas educativas.

La atención en el desarrollo evolutivo inicial de los niños depende de las condiciones que le proporcionen los adultos. La familia y la escuela son contextos que fomentan a crear el ambiente adecuado que contribuya al desarrollo saludable de los niños, es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano.

A pesar de que la escuela y la familia se necesitan, han tenido que marcar ciertas distancias, aunque, es cierto que ciertos cambios sociales y culturales han ido favoreciendo esta relación recientemente (Montandon y Perrenoud, 1994). En la actualidad, las relaciones entre familia y escuela son un factor de suma importancia en la educación de los discentes. De entre muchos argumentos a favor de la participación de las familias, se destacaría:

- La implicación de los padres tiene efectos positivos en los resultados académicos y sobre el comportamiento de los niños (Epstein, 1995, 2001; Deslandes, 2004) aumentando las probabilidades de que el niño pueda progresar en sus actitudes y aprendizajes, así como en su desarrollo social (Pourtois y Desmet 1997, citado en Garreta, 2021).
- La participación de los padres posee beneficios para ellos, ya que aprenden a desarrollar competencias concretas relacionadas con el centro y la escolarización de sus hijos, contribuyen en la escuela y la clase, etc. (Olmsted, 1991).
- La intervención de las familias tiene beneficios para el profesional docente con actitud positiva respecto a la participación de los progenitores, ya que conlleva un mayor conocimiento de las familias y de sus expectativas y actitudes, además fomenta una sensación satisfactoria personal (Ozer y Bandura 1990, citado en Garreta, 2021), así como la moral de los maestros (Walker y Hoover-Dempsey, 2008).
- La participación de las familias implica beneficios para el funcionamiento del centro, ya que, al ser una expresión de democracia, enriquece los objetivos y favorece su funcionamiento (Darling-Hammond, 1997,2000; Furman, 2004)



Algunas tareas que pueden considerarse conjuntas en los ámbitos educativo y familiar son:

- Desarrollo de habilidades personales y sociales de autonomía. Es esencial para la integración familiar y social, así como para promover el desarrollo integral del alumno.
- Transmisión de costumbres, normas y valores. Son elementos de la cultura de la cual forman parte: la escuela, la familia y el niño.
- Enseñanza de conocimientos y estrategias educativas. Aunque fundamentalmente es una tarea que se suele asignar a la escuela, la familia debe asumir el papel de enseñar a sus hijos a ampliar su vocabulario y conocimientos, aficionarles a la lectura, crear hábitos y rutinas...
- Enseñanza de responsabilidades. Conlleva la aceptación y cumplimiento de las normas establecidas: orden, limpieza, aseo, etc.

#### c) Colaboración familia-escuela en Educación Infantil

Los progenitores son protagonistas fundamentales en el proceso educativo de sus hijos. La cooperación y colaboración con ellos debe asegurarse desde todas las funciones que se otorgan en la escuela infantil. Para ello, es necesario establecer ciertos cauces de información y participación que faciliten un intercambio sobre las actitudes y los progresos de los niños, así como una mutua transmisión de información sobre los sucesos cotidianos.

Una interacción de calidad entre familia y escuela da a los niños una imagen cercana entre las personas que se encargan de su cuidado y ofrece al ámbito escolar un carácter de seguridad y familiaridad. Cada relación familia-tutor es única, por eso debe ser individualizada, además de basarse en la confianza y en el conocimiento mutuo.

#### d) Estrategias de colaboración en Educación Infantil

Se puede englobar las estrategias que se llevan a cabo en Educación Infantil en tres grandes apartados: información de carácter general, información en torno al niño, y la participación de las familias.

En lo que se refiere a la información de carácter general, en primer lugar, se encuentra la Reunión General de Curso. En ella se informa sobre los tutores, el equipo directivo, las clases, los horarios, las normas de organización, el material, el vestuario, las horas de descanso, etc. A lo

largo del curso se continuarán realizando reuniones, tanto grupales con todos los padres como individuales, mínimo una por trimestre y una al finalizar el curso.

Además de las reuniones, la información general también la llevan a cabo los centros a través de tabloneros de anuncios, correo electrónico, circulares, plataformas digitales, etc. Así pueden realizar peticiones de material para distintas actividades, informar sobre excursiones, nuevas normas del centro, avisos de trámites de gestión, etc.

Con respecto a la segunda estrategia para una relación más personal con los padres y obtener datos de los niños, están las encuestas que recaban datos personales de identificación y familiares, datos sobre el control de esfínteres, la salud, el sueño, el lenguaje, etc. Los contactos durante las horas de entrada y salida pueden ser aprovechados para intercambiar información de manera puntual, informal. Mediante entrevistas o reuniones personales se puede descubrir más información en relación con el desarrollo de los niños. Además, de manera trimestral se otorga a las familias informes que recogen los progresos de los alumnos.

Por último, son muy frecuentes las ocasiones en las que la participación de las familias en las actividades programadas puede ser muy lucrativo: organización de fiestas culturales en el centro escolar, realización de talleres, cuentacuentos, excursiones, visitas programadas, etc.

### 3.5 Respaldo legislativo

#### 3.5.1 Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Anteriormente, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se hacía referencia a Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE):

Se conoce con el nombre de educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalías físicas, psíquicas, sensorial o inadaptación social, cultural, escolar, etc., que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de estas atenciones especiales se pretende conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en su desarrollo (González, 1995, pp.17-18).

En la actualidad, gracias a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE); y a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); ya no se habla de Alumnos NEE sino que se trata de Alumnos con Necesidades Específicas de

Apoyo Educativo (NEAE), en los cuales se integran no sólo alumnos con NEE (discapacidad o trastornos graves de conducta), sino que también aquellos que presenten: Altas capacidades intelectuales, TDA-H, DEA, de incorporación tardía al sistema educativo español y Educación Compensatoria.

a) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Artículo 71)

Incumbe a las Administraciones Educativas asegurar los recursos necesarios para que todos los alumnos que requieran atención educativa distinta a la ordinaria, por presentar dificultades específicas del aprendizaje, por necesidades educativas especiales, por altas capacidades, TDA-H, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por circunstancias personales o de historia escolar, puedan lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

b) Alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Artículo 73)

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE), aquel que requiera, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, ciertos apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de trastornos graves de conducta o por discapacidad.

Por otro lado, resulta relevante mencionar la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Ya que realiza ciertas modificaciones en algunos artículos relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales.

a) Alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Artículo 73)

Se entiende por Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), aquellos que afrontan barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, originadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta, de la comunicación y del lenguaje, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que solicita de determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la obtención de los objetivos de aprendizaje convenientes a su desarrollo.

El sistema educativo deberá disponer de los recursos necesarios para la detección temprana de los ACNEE, tanto temporales como permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos generales establecidos para todos los alumnos. Las Administraciones educativas proporcionarán a estos alumnos del apoyo necesario desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

b) Escolarización (Artículo 74)

Incumbe a las Administraciones educativas favorecer que los ACNEE puedan continuar su escolarización adecuadamente en todos los niveles educativos pre y postobligatorios, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que lo necesiten. Además, de proporcionarles los recursos y apoyos complementarios necesarios y otorgar las atenciones educativas específicas provenientes de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar.

### 3.5.2 Cooperación familia-escuela

- a) Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

Cada clase dispondrá de un profesional que deberá ejercer como tutor y colaborará en la intervención educativa de las personas que participen en la atención individualizada y con el resto de los profesionales que vayan a intervenir en el diagnóstico y rehabilitación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello deberán mantener una relación continua con las familias, y así facilitarles la información necesaria sobre el proceso educativo de sus hijos.

La Educación Infantil debe actuar como compensadora frente a dificultades en el ámbito familiar, además de preventiva ante la temprana identificación de alumnos en situación de riesgo. Es necesaria la observación directa y sistemática, así como la atención constante al proceso de desarrollo integral de los alumnos.

La familia es la primera estructura social donde los progenitores ejercen las primeras habilidades educativas con sus hijos. Las escuelas cooperarán con las familias y confeccionarán un plan de actuación que incluya la información del proceso educativo de sus hijos, además de la colaboración en actividades de los centros. Mínimamente se informará a las familias de manera trimestral sobre la evolución académica de los alumnos.

Ambas instituciones conforman la comunidad educativa que se compromete a trabajar de manera conjunta en lograr unos objetivos acordados. Una buena relación entre familia y escuela parte de una colaboración informativa (entrevistas, reuniones, encuentros, charlas, actividades conjuntas, etc). Son momentos en los que se produce una comunicación bidireccional rica en contenido para el conocimiento de las familias.

La intervención educativa no solo abarca a los alumnos sino también a la orientación de sus familias, debido a la diversidad cultural y social de estas, o por circunstancias problemáticas de integración debidas a una discapacidad, con el objetivo de implicarles en los proyectos educativos que vayan dirigido a incluirles en el ámbito escolar.

Es indispensable, por tanto, una comunicación continua y fluida entre centro y familiar, considerar los diferentes puntos de vista, regular el desarrollo del lenguaje mediante intervenciones educativas comunes, posibilitar la participación de las familias en ciertas actividades del aula o el centro, etc.

- b) Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

La relación familia-escuela como intercambio de información es indispensable para lograr una labor eficaz y conjunta, que conlleve un diálogo permanente, periódico y secuencial entre ambas partes. Ya que con frecuencia las familias requieren de orientación por parte de la escuela, lo que deriva en una interrelación de familia-escuela que sea informativa, formativa y educativa

En este ciclo, la acción tutorial orientará el proceso educativo personal y colectivo del alumnado. Para ello es necesario que cada clase tenga un maestro especialista que ejercerá de tutor y colaborará en las intervenciones educativas del profesorado que colabore en la atención individualizada y con otros profesionales que intervengan en el diagnóstico y rehabilitación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; por ello deberán mantener una comunicación constante con las familias para otorgarles la información pertinente sobre el proceso educativo de sus hijos.

Como se ya se ha mencionado en el apartado anterior, las escuelas cooperarán con las familias y confeccionarán un plan de actuación que incluya la información del proceso educativo de sus hijos, haciéndolas partícipes en las actividades que requiera el centro. Mínimamente se informará a las familias de manera trimestral sobre la evolución académica de los alumnos.

Por otro lado, se insiste en que tanto la familia como la escuela conforman la comunidad educativa que se compromete a trabajar de manera conjunta en lograr unos objetivos acordados. Y en la necesaria comunicación bidireccional, así como la colaboración entre ambas instituciones para lograr un conocimiento profundo sobre el proceso educativo de los alumnos.

## 4 METODOLOGIA

Para poder llevar a cabo el desarrollo de este trabajo primero he realizado la selección del tema, así como el objetivo principal del mismo, que en este caso se centra en proponer estrategias de prevención de conductas disruptivas para Educación Infantil en el aula y ámbito familiar.

Para ello he elaborado una serie de aspectos a tratar antes de desarrollar la propuesta de estrategias para la prevención de conductas disruptivas. Ha sido necesario llevar a cabo una metodología cualitativa, la cual se ha centrado en una extensa revisión bibliográfica de artículos científicos, libros, trabajos de fin de grado, trabajos de fin de máster, etc. Con toda la revisión bibliográfica he pretendido dar respuesta a varias preguntas, qué son las conductas disruptivas, por qué surgen, cómo podemos detectarlas en un aula, y cuáles son las posibles consecuencias de no prevenirlas adecuadamente desde la infancia.

Tras la recopilación, selección e interpretación de la información dada por parte de múltiples autores, he querido realizar un análisis sobre los diferentes aspectos a trabajar que pueden ayudar a desarrollar en los niños habilidades y competencias para combatir las conductas disruptivas desde edades tempranas, y de esta manera que no deriven en un futuro en posibles trastornos de la conducta.

La educación emocional es uno de los aspectos más importantes a trabajar en Educación Infantil, puesto que desde edades tempranas los niños comienzan a identificar las emociones y a desarrollar su personalidad. Por ello, me he centrado en ítems como autoestima y autoconcepto, empatía, y finalmente asertividad.

Por otro lado, ha sido conveniente indagar sobre estrategias de control de impulsos como herramienta para prevenir los comportamientos disruptivos, puesto que la finalidad de este trabajo reside en evitar el desencadenamiento de dichas conductas. Como consecuencia del esfuerzo venido por el autocontrol, o por haber concluido una conducta no deseable, resulta importante trabajar técnicas de reducción de ansiedad, para ayudar a los niños a calmarse, con ayuda o por sí solos, volver a la calma sin necesidad de provocar una conducta agresiva.

Otro de los aspectos muy importantes para trabajar la prevención de conductas disruptivas es el establecimiento de límites y normas, los cuales se ha comprobado que son necesarios para el correcto desarrollo de los niños tanto a nivel personal como para las relaciones sociales, presentes y futuras.

Sí hay una línea metodológica que puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades y competencias adecuadas para la vida social es el trabajo cooperativo. Por este motivo, he querido



investigar también los múltiples beneficios que proporciona en la educación integral de la persona.

Para concluir la línea de investigación, no he querido dejar atrás las familias, puesto que como bien justifica las legislaciones vigentes que amparan el sistema educativo español, el papel de estas es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los más pequeños.

Una vez finalizada la recopilación bibliográfica de todos los aspectos mencionados anteriormente, he realizado una propuesta de recursos y estrategias enfocadas al ámbito escolar y familiar, los cuales fomentarán buenos hábitos y conductas, combatiendo así posibles conductas disruptivas. Para ello, tras indagar en múltiples propuestas didácticas y estudios científicos que respaldan los beneficios de los apartados mencionados anteriormente, he realizado una selección lo más variada posible para poder proporcionar recursos varios para que los docentes sean capaces de llevarlos a cabo en las diferentes aulas de infantil.

La selección de diferentes libros, guías, cuentos, cortometrajes y dinámicas, crean una propuesta heterogénea que pretende dar una respuesta de calidad ante el objetivo de este trabajo. Pretendiendo abarcar propuestas flexibles que se pueden adaptar a las diferentes edades comprendidas en el ámbito de Educación Infantil.

Reiterándome en la importancia de la participación de las familias en la educación de los niños, se desarrolla también una escuela para padres y madres, en la cual se trabajarán todos los ítems anteriores, reforzando así los objetivos que se trabajarán en el ámbito escolar, favoreciendo así una mejor adquisición de los aprendizajes.

Finalmente, para concluir el trabajo descrito, se lleva a cabo el desarrollo de las conclusiones obtenidas tras la investigación del marco teórico que ha respaldado toda la propuesta de técnicas preventivas de conductas disruptivas en Educación Infantil.

## 5 PROPUESTA DE TÉCNICAS DE PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

### 5.1 Educación emocional

Como bien se justifica en las diferentes leyes educativas que sustentan la Educación Infantil, y que se han mencionado anteriormente, trabajar la educación emocional desde edades tempranas ayuda al correcto desarrollo integral de nuestros alumnos.

Hablar de educación emocional incluye muchos aspectos, entre los cuales he escogido la autoestima y autoconcepto, la empatía, y la asertividad, como factores clave para trabajar la prevención de conductas disruptivas en las aulas de infantil.

Es cierto que en el ámbito de Educación Infantil se trabaja de manera global, pero esto no quiere decir que los docentes no tengamos en cuenta cómo reforzar aspectos tan importantes como los mencionados anteriormente para formar personas competentes emocionalmente. Esto les ayudará a desarrollar un sentimiento positivo sobre sí mismos, así como a ser personas social y personalmente asertivas.

Por ello, en los siguientes apartados se desarrollará una serie de propuestas para trabajar de manera específica los diferentes aspectos, teniendo en cuenta las edades de nuestros alumnos en el segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, propuestas adaptadas a las características de alumnos con tres, cuatro y cinco años.

Los docentes debemos evitar caer en la monotonía de actividades, podemos y debemos educar no solo en actividades evaluables sino desde diferentes intervenciones que despierten el interés y la motivación de nuestros alumnos para fomentar así su participación. De esta manera, con cualquiera de nuestras intervenciones podemos inculcar un valor sin que nuestros alumnos sean plenamente conscientes de nuestra finalidad, ya sea a través de dinámicas, cortos o cuentos infantiles.

Aunque las aulas de Educación Infantil no tienen un horario rígido por su carácter globalizador siempre hay uno orientativo, en el cual, si no disponemos de una hora establecida para trabajar la educación emocional, podemos aprovechar algunas horas de asamblea a lo largo de cada mes para trabajar dicho aspecto.

### 5.1.1 Autoestima y autoconcepto

Para poder elaborar propuestas que desarrollen la autoestima y el autoconcepto en nuestros alumnos, debemos de tener en cuenta el objetivo principal que queremos llevar a cabo, en este caso fomentar un pensamiento positivo sobre la percepción que tienen los alumnos de sí mismos.

Para ello, es necesario que nuestros alumnos conozcan no sólo su imagen física si no también su parte más personal. Conocer sus capacidades, habilidades y límites, desde una perspectiva positiva, puesto que todos presentamos dificultades en algún momento y habilidades en aspectos que otros compañeros pueden carecer, y viceversa.

Todas las personas somos diferentes los unos de los otros, y deben de aprender que la diversidad nos complementa y hace que aprendamos los unos de los otros. Nadie es mejor o peor por tener una característica física diferente, por tener no tener una habilidad o destreza en alguna actividad, todos somos diferentes y por ello somos buenos en aspectos diferentes.

Deben aprender a valorarse a sí mismos como personas únicas e irrepitibles, todas nuestras características nos hacen únicos, y como consecuencia nuestras habilidades provocan que destaquemos en diferentes actividades y tengamos mayor dificultad en otras.

Por ello, he realizado una selección de recursos que los docentes pueden llevar a cabo en las aulas de infantil:

- a) Cuento: “Totalmente Adrián”, Tom Percival, ed. S.M (3-5años)

El cuento seleccionado está escrito en español, consta de 32 páginas, y muestra una apariencia grande (24.5 x 0.9 x 30.7 cm) de tapa dura, lo que favorece la manipulación por parte de los niños.

Esta historia puede ayudar a los alumnos a conocerse más a sí mismos, así como a aceptarse tal y como son. Es una historia de auto-empoderamiento, invita a los lectores a no esconderse y mostrarse sin tapujos, porque ser fiel a uno mismo es lo que realmente nos hará felices, ocultar las diferencias solo hará que nos sumerjamos en tristeza e incomprensión.

El cuento contiene unas ilustraciones muy emotivas y coloridas, las cuales ayuda a empatizar con el protagonista de la historia y los sentimientos que le van surgiendo.

Aspectos como el autoconocimiento, la aceptación de los cambios que se experimentan al crecer, la autoestima y la superación de los miedos, son tratados en esta historia de manera

lúdica. Es conmovedor la forma que tiene de expresar el malestar generado por la negación de ser nosotros mismos, y en cambio la liberación que sentimos al aceptarnos tal y como somos. La sinopsis del cuento puede verse en el Anexo I.



Figura 1. Cuento "Totalmente Adrián", Tom Percival, ed. SM (2017)

Fuente obtenida de: [www.clubpequeslectores.com/2018/01/cuentos-infantiles-fomentar-autoestima.html](http://www.clubpequeslectores.com/2018/01/cuentos-infantiles-fomentar-autoestima.html)

Para poder evaluar la efectividad que se pretende conseguir a través de la narración del cuento, el docente podrá realizar preguntas a los alumnos tales como:

- ¿Les ha gustado el cuento?
- ¿Qué ha pasado en el cuento?
- ¿Alguna vez les ha sucedido algo parecido?
- ¿Cómo creen que se ha sentido el personaje?
- ¿Cómo se han sentido ellos?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos suceda una situación parecida?

b) Cortometraje “Boundin. La oveja esquilada” de Pixar (2003)

El cortometraje “Boundin. La oveja esquilada” direccionado por Bad Luckey en Estados Unidos, perteneciente a Pixar, tiene como objetivo enseñar la importancia de desarrollar una autoestima sana, así como la necesidad de creer en uno mismo y en todo lo que somos capaces de conseguir.

También enseña la ineficacia de centrarse meramente en el aspecto físico de las personas, puesto que la belleza reside en el interior de nosotros mismos. Las acciones, actitudes,

capacidades y fortalezas de las personas están conducidas por nuestras mentes, no por nuestra apariencia física.

Este cortometraje infantil cuenta la historia a través de una canción, doblada en español, muy rítmica y animada que capta la atención de pequeños y mayores desde el primer minuto. Además, que trate el factor de los cánones de la belleza y la excesiva importancia que se le da hoy en día en nuestra sociedad al aspecto físico, hace que sea un cortometraje muy interesante para tratar con nuestros alumnos. La sinopsis del cortometraje puede verse en Anexo II.



Figura 2. Cortometraje "Boundin" de Pixar, 2003.

En la figura 2 podemos apreciar la portada del cortometraje, el cual podemos encontrarlo en diferentes plataformas digitales, aunque aparecen en plataformas de pago podemos obtenerlo desde internet gratuitamente a través de enlaces de Youtube.

Enlace del cortometraje: [https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs\\_eM](https://www.youtube.com/watch?v=pR6MtDZs_eM)

Tras el visionado del cortometraje el docente puede realizar una evaluación de lo aprendido a través de diferentes preguntas:

- ¿Les ha gustado el vídeo?
- ¿Qué ha sucedido en el vídeo?
- ¿Alguna vez les ha pasado algo parecido?
- ¿Cómo creen que se han sentido los personajes?
- ¿Cómo se han sentido ellos?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos suceda una situación parecida? ¿Cómo debemos actuar?

c) Dinámica “La silla caliente”

Otra de las intervenciones que podemos llevar a cabo es una dinámica grupal para desarrollar tanto el autoconcepto como la autoestima en los niños. “La silla caliente” es una dinámica obtenida de Remache Sumba (2019), en la cual a través del juego se pretende fomentar en los alumnos sentimientos positivos tanto sobre sí mismos como del resto de compañeros. El desarrollo de la dinámica puede observarse en el Anexo III.

El objetivo es que los alumnos escuchen todas las cosas positivas que sus compañeros piensan de ellos, aprendan a aceptar cumplidos y comprendan que todos somos buenos en algo. Por ello, se fomentará la participación de los alumnos, sin forzarles, a través de la invitación a la actividad, así como se le proporcionará una insignia que ponga “soy únic@” tras participar y sentarse en la silla, la cual se puede apreciar en la figura 3.



Figura 3. Insignia "Soy únic@"

Como en todas las aulas, siempre encontraremos alumnos que se muestren más retraídos a la hora de participar por vergüenza, por ello creo conveniente comenzar la actividad aprovechando el desparpajo que suelen mostrar ciertos alumnos a la hora de participar en las actividades y comenzar invitándoles primero a ellos, para que así poco a poco vayan saliendo de uno en uno.

Sobre los aspectos que podemos tener en cuenta, es muy importante que nos fijemos en las reacciones de nuestros alumnos, si les cuesta participar o decir comentarios positivos, si se ruborizan o se sienten incómodos, tal vez porque no están acostumbrados a escuchar ese tipo de comentarios. Todas estas cuestiones nos proporcionan pistas para conocer mejor personalmente a nuestros alumnos y valorar qué aspectos debemos de continuar reforzando en el aula.

El docente puede concluir la actividad realizando una valoración general, reflexionando con el grupo-clase sobre que todos somos diferentes los unos de los otros, y eso no nos hace ni mejores ni peores, pero sí únicos. Mediante esta pequeña conclusión y charla con nuestros

alumnos, podemos comprobar si han sido capaces de reconocer las diferencias individuales y de sus compañeros.

### 5.1.2 Empatía

Según los diferentes aspectos tratados anteriormente, educar la inteligencia emocional de los alumnos más pequeños y proporcionarles experiencias pedagógicas y sociales que les permitan empatizar y conocer sus propias emociones, así como las del resto de compañeros, resulta una tarea fundamental en el proceso educativo.

Es por esto por lo que como maestros debemos transmitir desde edades tempranas el desarrollo de la inteligencia emocional, comenzando por la empatía, puesto que se debe trabajar de manera continua para facilitar un correcto desarrollo de la misma.

Este apartado tiene como finalidad proporcionar diferentes recursos para favorecer en nuestros alumnos el reconocimiento del estado emocional de otras personas, sobre todo de su círculo más cercano, familiares y amigos. Puesto que como se ha podido corroborar en el marco teórico, una falta de capacidad para identificar y comprender las emociones y/o necesidades de otras personas, puede conllevar a desarrollar un comportamiento agresivo como respuesta inmediata.

En el ámbito de Educación Infantil comenzaremos siempre trabajando las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo), una vez consolidadas estas el alumno será capaz de ir identificándolas en el resto de las personas, comprendiéndolas y como consecuencia desarrollando el sentimiento de empatía gradualmente.

Realizar las intervenciones correctas en el aula para alcanzar nuestro objetivo generará en nuestros alumnos autoafirmación, fundamental para reconocer sus propias dificultades y solicitar ayuda si es necesario; habilidades básicas de conversación, las cuales son imprescindibles para una correcta interacción social; y resolución de conflictos, a través de las situaciones problemáticas surgidas en el aula en el día a día.

- a) Cuento “Un día diferente para el Señor Amos”, Philip Stead, 2011, ed. Océano Travesía.

El cuento escogido es una de las narrativas infantiles más destacadas de los últimos diez años, consta de 36 páginas y es de fácil manipulación para los alumnos debido a su tamaño (22.23

x 1.02 x 22.23 cm). Como podemos apreciar en la figura 4, las ilustraciones del libro son muy llamativas, ya que ocupan prácticamente la totalidad de cada una de las páginas. Además, utiliza una gama de colores pastel, muy suaves, los cuales ayudan a desarrollar sentimientos de ternura a lo largo de la narración y las ilustraciones.

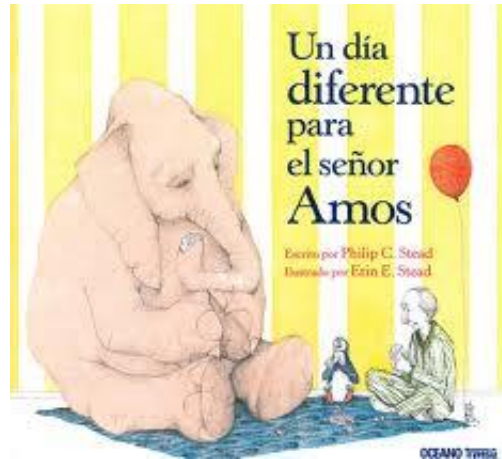


Figura 4. Cuento "Un día diferente para el señor Amos", P.Stead, 2011, ed. Océano Travesía

Se considera una elección adecuada para trabajar la empatía ya que el personaje principal reúne una gran variedad de cualidades de una persona empática, entre las cuales se encuentra: saber escuchar, sutileza en el trato con las personas, respeto por las diferencias de cada uno, ganas de ayudar, preocuparse por los sentimientos de los demás, etc. La sinopsis del cuento puede verse en el Anexo IV.

Para poder evaluar lo que han entendido tras la narración del cuento, el docente podrá realizar preguntas a los alumnos tales como:

- ¿Les ha gustado el cuento?
- ¿Qué ha pasado en el cuento?
- ¿Alguna vez les ha sucedido algo parecido?
- ¿Cómo creen que se ha sentido el personaje?
- ¿Cómo se han sentido ellos?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos suceda una situación parecida?

b) Cortometraje “La Boite”, 2017.

El cortometraje “La Boite” ha sido direccionado por E. Belrose, y otros (2017), alumnos pertenecientes a la ESMA (École Supérieure des Métiers Artistiques) en Montepellier, Francia. Este cortometraje tiene como objetivo reflejar el sentimiento de empatía y el respeto por la vida. La sinopsis del cortometraje puede observarse en el Anexo V.

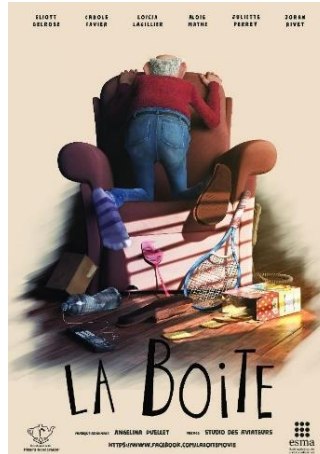


Figura 5. Cartel del cortometraje "La Boite", 2017

Como en el cortometraje mencionado en el apartado anterior, podemos disponer de este no solo a través de plataformas de pago, si no que podemos encontrarlo en la plataforma digital de Youtube de manera gratuita. Enlace del cortometraje: <https://www.youtube.com/watch?v=nWh5MHf7wxQ>

Tras el visionado del cortometraje el docente puede realizar una evaluación de lo aprendido a través de diferentes preguntas:

- ¿Les ha gustado el vídeo?
- ¿Qué ha sucedido en el vídeo?
- ¿Alguna vez les ha pasado algo parecido?
- ¿Cómo creen que se han sentido los personajes?
- ¿Cómo se han sentido ellos?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos suceda una situación parecida? ¿Cómo debemos actuar?



### c) Método Muñecos Persona

El Método Muñecos Persona (Hinojosa y Wilson-Daily, 2015, p. 207) es una estrategia innovadora para trabajar la empatía y la invisibilidad de personas en las aulas de infantil, abordando diferentes situaciones problemáticas entre nuestros alumnos. La explicación del método puede verse en el Anexo VI.

Estas historias dadas a través de los muñecos proporcionan un tiempo para que los niños se sientan cómodos para dialogar sobre sus propias experiencias y sentimientos, mientras tratan de ayudar al muñeco a resolver sus problemas y dificultades a las que se enfrentan, con la finalidad de que sean capaces de exponer sus problemas y desarrollen un sentimiento de empatía hacia otras personas.

Resulta conveniente mantenerse constante para que el método sea efectivo. Además, es fundamental conocer muy bien a los alumnos con los que se va a llevar a cabo el método, ya que no siempre funcionará que el muñeco logre una identidad muy semejante a la de un alumno en el aula, algunas veces será más efectivo que no se parezca tanto a este, sobre todo físicamente para que no se sienta.

Por otra parte, el uso de este método puede ayudar no solo al desarrollo de la empatía sino también al desarrollo de herramientas para prevenir que los alumnos desarrollen prejuicios, así como comportamientos discriminatorios y para ayudar a rechazar estereotipos existentes.

Como bien afirman Hinojosa y Wilson-Daily (2015) podríamos destacar cuatro objetivos de la instauración de este método en nuestras aulas:

- Crear una dinámica nueva en el aula en la que los alumnos puedan expresar libremente sus pensamientos y hablar de sus problemas presentes sin personalizarlos.
- Potenciar el diálogo entre los compañeros y hacia la maestra, sobre todo en el caso de los dos niños en que estaban inspirados los muñecos.
- Desarrollar identidades positivas en todos los alumnos de la clase.
- Trabajar la empatía entre los compañeros y el respeto en la diversidad hacia los otros.

Para ello, se puede crear un rincón en el aula donde los muñecos puedan estar siempre a la vista de todos los alumnos, para que de esta manera no interpreten este método como una actividad aislada que se realiza en el aula de vez en cuando, sino que tengan presente la actividad y forme parte así del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, dicha actividad guiada por el docente puede llevarse a cabo en el tiempo de asamblea tras los “buenos días”, ya que los alumnos suelen estar sentados en el suelo en forma de



semicírculo y favorecemos así la comunicación, generando un ambiente confortable y de confianza.

A través de la observación continua, el docente puede valorar la efectividad del método planteándose preguntas tales como:

- ¿Expresan con fluidez sus pensamientos y emociones?
- ¿Muestran mayor comunicación e interacción con sus iguales?
- ¿Ha ido aumentando el sentimiento de empatía entre los alumnos?
- ¿Sus intervenciones comunicativas son más positivas?

### 5.1.3 Asertividad

Entendiendo la asertividad como la capacidad de expresar aquello que pensamos y sentimos de una manera no perjudicial o amenazante de cara al resto de personas que nos rodean. Ser fiel a uno mismo en cualquier situación, pero siempre desde el respeto y la empatía hacia el resto de las personas puede llegar a resultar complicado. Es por ello que es necesario comenzar a desarrollar esta capacidad desde edades tempranas, trabajando la asertividad no solo de manera transversal, sino mostrándoles a nuestros alumnos la importancia que esta requiere en nuestras vidas.

La asertividad es un aspecto que normalmente se ha abordado de manera conjunta con la empatía, pero es necesario reconsiderar el hecho de trabajarla de manera aislada para favorecer la adquisición de ciertos objetivos los cuales se consiguen a través del desarrollo de la asertividad en la persona:

- Respetarse tanto a sí mismo como a los demás.
- Aprender a decir “no” sin sentirse culpable por su decisión.
- Expresar los propios sentimientos con libertad.
- Aprender a tomarse el tiempo necesario para reflexionar y tomar una decisión.
- Expresar un cambio de opinión sin sentir culpabilidad o sentirse juzgado.
- Aprender de los errores.

Tener en cuenta objetivos como los mencionados anteriormente pueden mejorar la convivencia de los alumnos en el aula, así como sus futuras relaciones sociales. Aprender a

desenvolverse asertivamente es una habilidad que facilita a nuestros alumnos multitud de acciones como las mencionadas anteriormente, e incluso el hecho de aprender a aceptar una crítica o un halago.

A través de diferentes estrategias podemos fomentar el desarrollo de la asertividad en nuestros alumnos, con la finalidad de ayudar a desarrollarse como personas libres, respetuosas, y sobre todo capaces de no dejarse manipular así como comprender y aceptar la postura de otros compañeros no manipulando sus decisiones.

Esto no quiere decir que favorezcamos la sumisión ante la opinión del resto de personas, la finalidad reside en la aceptación y respeto del punto de vista de los demás manteniendo tu postura decisiva, a pesar incluso de estar en contra. Esto hará que se favorezcan relaciones sanas con los componentes de sus grupos sociales más cercanos.

a) Cuento “Orejas de mariposa” de Luisa Aguilar, 2008, ed. Kalandraka.

Orejas de mariposa es un álbum ilustrado de 32 páginas, el cual presenta una encuadernación de tapa dura y hojas resistentes, además de un tamaño relativamente grande (22.23 x 0.64 x 22.86 cm) el cual favorece la manipulación de los más pequeños.

Las ilustraciones son grandes, en ocasiones ocupan la página al completo, y son muy coloridas, como bien se aprecia en la figura 6. Añade detalles que el texto no menciona, los cuales ayudan a los lectores a situarse en contexto.

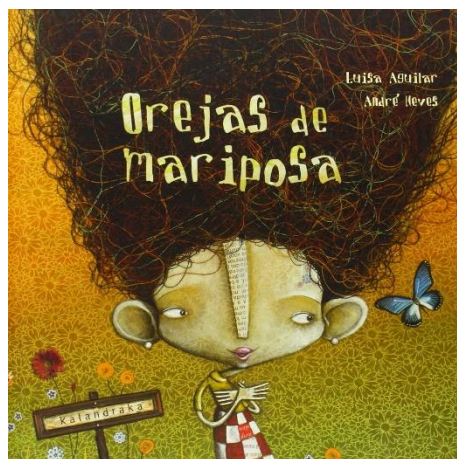


Figura 6. Orejas de mariposa, L. Aguilar, 2008, ed. Kalandraka.

A través de Mara, la protagonista de esta historia, podemos aprender a afrontar situaciones problemáticas que puedan suscitar nos malestar desde un punto de vista asertivo. Aprender a recibir críticas y saber darles respuesta sin entrar en conflicto es una habilidad muy importante la cual debemos fomentar en nuestros alumnos. Véase la sinopsis en Anexo VII.

La autoestima o el bullying son otros aspectos que podemos abordar desde esta historia, por lo que este libro resulta un recurso bastante valorado a tener a disposición del equipo docente. Puesto que en el segundo ciclo de Educación Infantil comienzan a surgir los primeros conflictos y burlas, es buen recurso para generar conciencia emocional en el resto de alumnos, y de manera transversal trabajar a su vez la empatía.

Para realizar la evaluación de lo comprendido tras la narración del cuento, el docente podrá realizar preguntas a los alumnos tales como:

- ¿Les ha gustado el cuento?
- ¿Qué ha pasado en el cuento?
- ¿Alguna vez les ha sucedido algo parecido?
- ¿Cómo creen que se ha sentido el personaje?
- ¿Cómo se han sentido ellos?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos suceda una situación parecida?

b) Cortometraje “Bridge”, 2011

En la figura 7 podemos observar el cartel del cortometraje “Bridge”, el cual es el resultado de un trabajo de fin de carrera de la Universidad de Arte de San Francisco, realizado por Ting Chian Tey en 2011. El objetivo de este cortometraje es mostrar a través de una fábula animada cómo afrontar de manera asertiva los obstáculos que puedan surgir en la vida.



Figura 7. Cartel del cortometraje "Bridge", 2011

Con este recurso se pretende concienciar al alumnado sobre las diferentes formas de afrontar un suceso, apostando por responder de manera asertiva a las posibles situaciones problemáticas que nos podamos encontrar en nuestro día a día. Se trabaja además diversos aspectos como la resolución de conflictos y el trabajo cooperativo. Véase la sinopsis en el Anexo VIII.

Como en los cortometrajes mencionados anteriormente, podemos disponer de este no solo a través de plataformas de pago, si no que podemos encontrarlo en la plataforma digital de Youtube de manera gratuita. Enlace del cortometraje: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_X\\_AfRk9F9w](https://www.youtube.com/watch?v=_X_AfRk9F9w)

Tras el visionado del cortometraje el docente puede realizar una evaluación reflexionando con los alumnos a través de diferentes preguntas:

- ¿Les ha gustado el vídeo?
- ¿Qué ha sucedido en el vídeo?
- ¿Alguna vez les ha pasado algo parecido?
- ¿Cómo creen que se han sentido los personajes?
- ¿Cómo se han sentido ellos?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos suceda una situación parecida? ¿Cómo debemos actuar?

c) Dinámica “Concurso para resolver conflictos” García, Romero, y Riveiro (2020).

El siguiente recurso ha sido obtenido del blog “ayudartepsicología.com”. Consiste en una actividad donde el docente deberá de seleccionar un número de fotos y/o imágenes, impresas en bits grandes, de las cuales escogerá una para trabajar.

Los alumnos deberán observar la imagen escogida e imaginar qué está sucediendo en ella, qué clase de conflicto. Cada participante tendrá que dar una respuesta para intentar resolver el conflicto de la manera más original y respetuosa posible. El ganador será quién ingenie la mejor respuesta, por lo que podrán realizarse varias rondas para dar mayor posibilidad de participación a otros alumnos.

Para favorecer la participación e implicación de los alumnos, el docente podrá recrear un mural en aula con las fotos de los alumnos, con el título de “Expertos en resolver conflictos”. Por

cada ronda ganada, el maestro pegará en el mural una estrella al lado de su imagen correspondiente, así como se puede apreciar en la figura 8.



Figura 8. Mural del aula "expertos en resolver conflictos"

Empleando el recurso del mural, el docente puede realizar varias sesiones a lo largo del año escolar incorporando nuevas imágenes y/o situaciones en los bits, e incluso aprovechando alguno de los conflictos que haya habido en el aula se podría utilizar como ejemplo y poner en práctica el ingenio y la autocrítica de los alumnos.

Para poder evaluar esta dinámica el docente deberá atender a los aspectos siguientes:

- ¿Han participado todos los alumnos?
- ¿Se han expresado con fluidez?
- ¿Comprenden los conflictos tratados?
- ¿Son capaces de mencionar conflictos parecidos que hayan vivido?
- ¿Cambia su pensamiento tras la selección de la respuesta más asertiva?

## 5.2 Estrategias de control de impulsos

El autocontrol es una de las habilidades intrapersonales más importantes, puesto que va directamente relacionada con el desarrollo íntegro de la personalidad, por eso es de suma relevancia que los niños desde edades tempranas comiencen a trabajar esta habilidad.

Poder autogestionar nuestros propias emociones e impulsos de la manera más efectiva y asertiva posible requiere de un gran esfuerzo, y de un aprendizaje laborioso. Por estos motivos es

labor del docente otorgar a su alumnado las herramientas necesarias para que, desde el ciclo de Educación Infantil, los alumnos sean capaces de practicar esta habilidad.

Enseñar en las aulas estrategias de control de impulsos puede favorecer no solo la gestión y actuación del propio alumno, sino que como consecuencia se propicie en las aulas un ambiente óptimo que favorezca una dinámica de aula activa y participativa.

Puesto que, por lo contrario, la falta de autocontrol puede conllevar no solo ambiente desfavorecedor y conflictivo, si no que puede generar en los propios alumnos sentimientos de ansiedad e irritabilidad, dificultando así su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al del resto de sus compañeros.

Son muchas las estrategias que podemos encontrar para comenzar a trabajar el control de impulsos, pero no todas son aptas para nuestros alumnos de Educación Infantil. Se deben comenzar por estrategias sencillas, con instrucciones cortas y claras, para que a los alumnos les resulte sencillo acordarse de las pautas a seguir.

Por otro lado, tampoco es conveniente hostigar al alumnado con múltiples estrategias, sino que es más factible enseñarles una o dos técnicas sencillas, asegurándonos que quedan claras sus explicaciones y ellos han comprendido correctamente las pautas dadas para llevarlas a cabo.

Resulta conveniente también ayudar al alumnado a efectuar las estrategias sobre todo en las primeras veces que vaya a utilizarlas. Así como hacer entender al resto de alumnado, que cuando alguno de sus compañeros se encuentre en una situación donde realice la técnica o estrategia de autocontrol, deben respetar ese momento personal y dejar tranquilizarse a la persona.

#### a) Técnica de la tortuga

Esta técnica tiene como objetivo aprender a controlar los comportamientos disruptivos, los impulsos, antes de exteriorizarlos. Es importante que los alumnos hayan recibido, y reciban, una buena educación emocional la cual les ayude a identificar las propias emociones, así como también es importante comprender los sentimientos de las otras personas. Sin esta base y trabajo al unísono desde todos los ámbitos, resultaría muy complicado la efectividad de la técnica propuesta.

A lo largo del trabajo se argumentado la importancia de la autonomía del alumno a la hora de identificar sus propias emociones, autogestionarlas y llevar a cabo respuestas asertivas, y no disruptivas. Es por ello por lo que esta técnica resulta muy útil para nuestros alumnos, pues tiene el objetivo de enseñar el autocontrol a través de varias fases, así como la expresión de una respuesta apropiada.

Dicha técnica utiliza la analogía de la tortuga, ya que esta se oculta en el interior de su caparazón cuando se siente amenazada. De la misma manera, se les explica a los niños, cuando se sientan amenazados o muy nerviosos por no poder manejar sus emociones, es el momento de realizar la técnica. Véase la explicación de la técnica en el Anexo IX.

El docente deberá tener en cuenta que cada niño posee su propio ritmo de aprendizaje, por lo que debe asegurarse de que todos los alumnos han comprendido correctamente, y dominan, todas las fases de la técnica expuesta.

Una vez explicada y mostrada la técnica, el docente podrá colgar en el aula un póster donde aparezcan las diferentes fases mencionadas, para que los alumnos puedan tener a la vista en todo momento las ilustraciones y si se les olvida puedan recordarlo. Por ejemplo, se podría utilizar un póster como el que se aprecia en la figura 9.

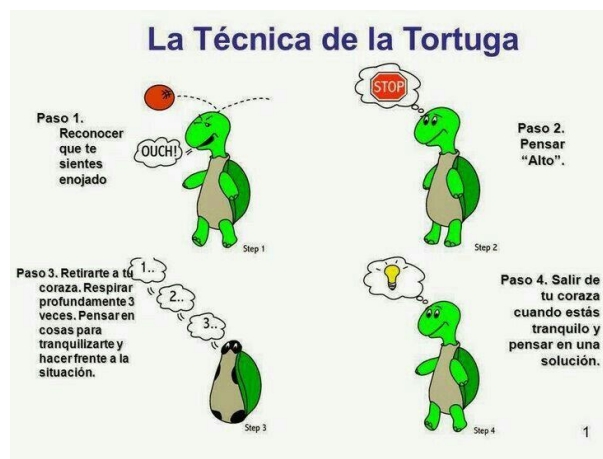


Figura 9. Póster "La técnica de la tortuga"

Fuente obtenida de: <http://cajadesorpresas-mellos.blogspot.com/2016/01/tecnica-de-la-tortuga.html?m=0>

Para poder evaluar la dinámica explicada anteriormente, el docente deberá tener en cuenta diferentes aspectos en relación con los alumnos, tales como:

- ¿Son capaces de identificar cuando se sienten enfadados?
- ¿Realizan la técnica siguiendo todos los pasos?
- ¿Provoca un cambio positivo en sus respuestas conductuales?
- ¿Son capaces de llevarlas a cabo sin ayuda?

## b) Respiración profunda de autocontrol

Esta técnica es sencilla de aplicar y sirve para controlar las respuestas fisiológicas, antes de que ocurran, durante y después de confrontar las más intensas. Debido a su sencillez considero que puede ser un recurso para llevar a cabo en aulas de Educación Infantil.

Esta técnica consiste en realizar diferentes respiraciones profundas, de manera muy lenta y sin forzarlas. Para poder realizarla primero se les explicará a los alumnos que en situaciones que sientan que están muy nerviosos, o enfadados, deberán pararse y sentarse si es posible, aunque también se recomienda realizar la técnica acostados boca arriba.

Una vez parados, deberán contar mentalmente hasta cuatro mientras inspiran, contendrán la respiración contando mentalmente hasta cuatro de nuevo, y por último muy lentamente deberán soltar el aire contando hasta ocho.

Para asegurar que estamos realizando el ejercicio de manera correcta les proporcionaremos al alumnado un truco, el cual podemos ver representado en la figura 10: al realizar las respiraciones pueden poner una mano en el abdomen y la otra en el pecho, si al realizar el ejercicio la mano del abdomen se mueve se está realizando correctamente.

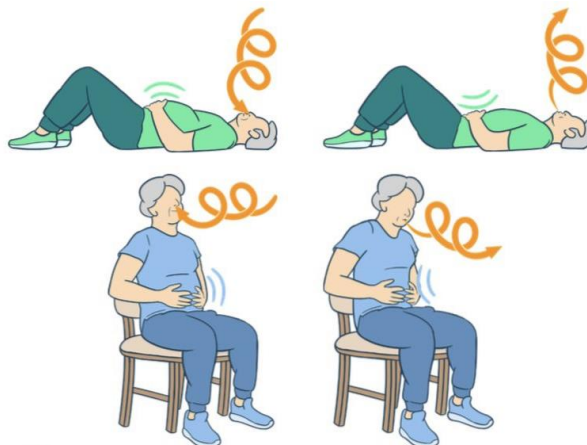


Figura 10. Respiración diafragmática

Como podemos ver, es una técnica muy sencilla y pueden realizarla tanto los alumnos más pequeños, 3 años, como los más mayores de 5 años. Resulta muy sencillo que comprendan el ejercicio y sean capaces de llevarlo a la práctica en su día a día.

Este tipo de ejercicio les ayudará a controlar sus respuestas fisiológicas antes de llevarlas a cabo, controlando así sus impulsos negativos. Además, pueden realizarlo también para volver a la calma tras una situación de estrés, tristeza o tras una práctica de gran actividad.

Para poder valorar si la técnica propuesta cumple el objetivo establecido, el docente deberá prestar especial atención a los alumnos, atendiendo a aspectos como:



- ¿Son capaces de identificar cuando se sienten alterados?
- ¿Realizan la técnica siguiendo todos los pasos?
- ¿Se muestran más calmado tras realizar la técnica?

### 5.3 Técnicas de reducción de ansiedad

La presencia de miedos y/o ansiedad comienza a aparecer desde edades tempranas, alrededor de los dos años por eso es importante comenzar a trabajar con ellos sus temores. Como maestros, podemos comenzar a trabajar estos aspectos a través de técnicas de relajación que les permita disminuir esa sensación de temor y/o ansiedad.

De esta manera ayudamos a los alumnos a desarrollar su inteligencia emocional, incluyendo hábitos saludables los cuales podrán poner en práctica en un futuro corto, cuando vivan situaciones de estrés, o en un futuro para ayudarles a reducir estados de ansiedad.

Las técnicas de relajación se deben de llevar a cabo de manera continua, y no como actividades aisladas y puntuales, ya que resulta un proceso a desarrollar a largo plazo. Como docentes podemos conseguir que estas actividades de relajación formen parte del día a día en nuestras aulas.

Algunos de los objetivos que podemos tener en cuenta a la hora de proponer estas técnicas pueden ser los siguientes:

- Disminuir la tensión mental y muscular.
- Favorecer la concentración y memoria.
- Fomentar la confianza en sí mismos.
- Lograr un estado de bienestar general.
- Aminorar el estado de ansiedad.

La primera hora tras el descanso de comer es un buen momento para realizar una actividad de relajación, ya que los alumnos vuelven al aula muy activos, puesto que algunos vienen del patio y otros de sus casas.

De esta manera podemos practicar la vuelta a la calma y la concentración, para que los alumnos se encuentren en un estado óptimo para llevar a cabo las actividades programadas de la tarde, y favorecer de esta manera la implicación y adquisición de conocimientos propuestos.

a) Tranquilos y atentos como una rana

El método de meditación “tranquilos y atentos como una rana” para niños fue desarrollado por Snel (2013), basándose en el método del Mindfulness (Kabat-Zinn, 2009). Las múltiples investigaciones han demostrado que los niños que practican este método muestran mayor concentración, se sienten más serenos y seguros, y además consiguen dormir mejor.

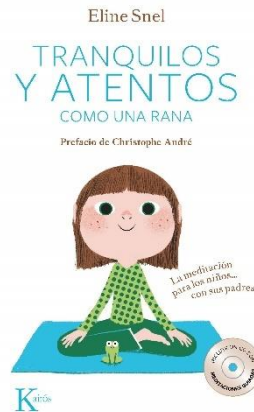


Figura 11. "Tranquilos y atentos como una rana" Snel (2013), ed. Kairós.

El mindfulness consiste en permitirse hacer una pausa para comprender qué está ocurriendo en el mismo instante, desde una actitud abierta y calmada. Se trata de prestar atención a cada momento, a cada pensamiento y/o emoción, así como las sensaciones del ambiente que nos rodea.

En ocasiones nuestra mente va mucho más rápido de lo que nos pensamos, por ejemplo, sintiendo sensaciones desagradables o preocupándonos mucho por las cosas. Son muchos los investigadores que han demostrado que las técnicas enfocadas en el mindfulness son eficientes, sobre todo para disminuir la ansiedad, el estrés o la depresión.

Junto al libro le acompaña un CD donde están grabadas las diferentes sesiones de mindfulness que aparecen en él, una voz suave y dulce que facilita la relajación de todo aquel que la escucha. No obstante, en algunas plataformas digitales como Youtube podemos encontrar las sesiones narradas de manera gratuita, sin necesidad de comprar el libro, aunque mi recomendación personal es poseer este ejemplar como recurso indispensable para el aula y biblioteca personal.

En el libro “tranquilos y atentos como una rana” se plantean múltiples actividades (pueden verse en el Anexo X), las cuales tienen como objetivo a niños a partir de 5 años, bien es cierto que son muchos los docentes que han llevado a cabo este método en las aulas de infantil y ha resultado muy efectivo.

Son muchísimas las técnicas y propuestas que nos aporta este recurso, por ello sería una gran herramienta para todo docente, incluso para cualquier padre o madre. Es importante que los adultos aprendamos a cómo detenernos en el tiempo para pensar y reflexionar, para así poder enseñarles a los más pequeños cómo hacerlo y de este modo sean capaces de hacerlo por sí mismos en un futuro próximo.

Para poder evaluar la actividad escogida del método explicado anteriormente, el docente deberá atender a aspectos tales como:

- ¿Son capaces de seguir la actividad de relajación?
- ¿Se muestran más calmados tras la actividad?
- ¿Disfrutan de la relajación?

#### b) Yoga para Educación Infantil

El yoga tiene como objetivo integrar todos los ámbitos de la persona (físico, mental, emocional y espiritual). Con frecuencia solemos referirnos a cada uno de ellos de manera aislada cuando lo más acertado sería comprenderlos todos en un mismo factor, de manera globalizada, integrarlos todos en una misma unidad (Gharote y Vicente, 1985).

García (2013), hace referencia a ocho niveles diferentes de yoga los cuales se deben atender para favorecer diferentes aspectos de nuestra persona:

- YAMA: favorece nuestras relaciones con el entorno.
- NIYAMA: ayuda a la extinción de pensamientos negativos.
- ASANA: mejora la postura corporal.
- PRANAYAMA: Mejora el control de la respiración.
- PRATYAHARA: favorece la relajación.
- DHARANA: facilita la concentración.
- DHYANA: trabaja la meditación.
- SAMADHI: fomenta la supraconciencia.

En el ámbito educativo nos interesa trabajar sobre todo los seis primeros niveles para ayudar a favorecer la concentración y la actitud de los niños frente al aprendizaje. Son muchas las actividades y programas que plantean actividades centradas en estos niveles y adaptadas a las diferentes edades.



Por otro lado, cada vez son más los centros escolares que incluyen el yoga en la práctica educativa para desarrollar las habilidades y capacidades mencionadas anteriormente desde las primeras edades, es decir, desde Educación Infantil. En la Comunidad Valenciana por ejemplo la Escuela 2, Centro de Educación Infantil L'Ànec y el Centro Liceo Francés, incluyen el yoga y los resultados han sido muy positivos.

Según La Asociación del yoga en la escuela (2014); Calle (1999); y García (2013), algunos de los resultados que desencadena trabajar el yoga desde edades tempranas en el aula son los siguientes:

- Aumenta la capacidad pulmonar.
- Aumenta la circulación de la sangre.
- Beneficia el crecimiento de los huesos.
- Previene de posibles problemas posturales.
- Favorece el sistema inmunitario.
- Fomenta la extinción del insomnio, favorece el concilio del sueño.
- Aminora la ansiedad, el estrés, la tensión...a través del trabajo de la relajación.
- Incrementa el reconocimiento de las emociones.
- Estimula el pensamiento.
- Favorece la atención, así como la concentración y la percepción del entorno.
- Colabora en la mejora de la autoestima, confianza y seguridad en uno mismo.

El yoga en Educación Infantil puede ser una herramienta para fomentar la salud y calidad de vida de los alumnos, así como una manera de prevenir posibles comportamientos disruptivos y hábitos inadecuados. Las recomendaciones para llevar a cabo una buena práctica pueden verse en el Anexo XI.

Llavata (2016) en su trabajo “El yoga como recurso didáctico en Educación Infantil” propone un programa adaptado a este ciclo en el cual se trabaja los seis primeros niveles del yoga, con el objetivo de mejorar tanto la actitud física de los alumnos, como la psíquica. Dentro de los seis primeros niveles de yoga podemos encontrar posturas sencillas para realizar en infantil como las que se muestran en la figura 12.



Figura 12. Posturas de yoga para niños

Para poder evaluar la efectividad de esta práctica, el docente podrá valorar si los alumnos:

- ¿Se muestran participativos?
- ¿Muestran interés por la actividad?
- ¿Se muestran más relajados tras la actividad?

Este trabajo resulta muy interesante puesto que proporciona una programación detallada que puede servir al maestro de Educación como guía para proponer actividades relacionadas con el yoga. Sin duda puede ser un gran recurso donde apoyarse para iniciarse en la práctica del yoga en el aula.

## 5.4 Límites y normas

Como se ha justificado anteriormente en el marco teórico, el establecimiento de límites y normas en edades tempranas es esencial para un correcto desarrollo de la persona, puesto que la escasez de estos influye en la presencia de conductas disruptivas en nuestros alumnos, ocasionando así situaciones problemáticas en la convivencia social, dentro y fuera del ámbito escolar.

Como maestros debemos saber delimitar ciertos límites y normas en el aula para favorecer un ambiente óptimo de aprendizaje, así como para fomentar el correcto desarrollo de la persona enseñándoles a diferir entre las malas de las buenas acciones, promoviendo la convivencia social, así como diferentes valores y habilidades ya mencionados anteriormente en este trabajo.

Aunque es cierto que a lo largo del día a día, el profesorado corrige las malas conductas de los alumnos, considero necesario establecer los límites y normas desde un comienzo del



periodo escolar para que de esta manera todos los alumnos tengan claro qué acciones se pueden llevar a cabo y cuáles no, atendiendo siempre al respeto de cada persona.

a) Consenso y participación del alumnado en las normas del aula

Esta propuesta pretende hacer partícipe a todo el alumnado a la hora de crear las normas de clase, siempre siendo guiados e invitados a participar por parte del docente. Para ello, sería idóneo que se realizase la dinámica al comienzo del curso en una de las horas de asamblea.

El docente comenzará hablando sobre el orden de la clase, así como el respeto entre todos los compañeros. Más tarde, propondrá crear un mural donde se colgarán las normas de la clase, las cuales todos deberán de cumplir.

Invitará a los alumnos a decir aquellas cosas que consideren que no se puede hacer en el aula, por ejemplo, no correr en clase. Poco a poco irá anotando en la pizarra todas las ideas que vayan expresando sus alumnos.

El docente podrá ir añadiendo ideas de interés para que los alumnos propongan más normas, por ejemplo, puede decir ¿y qué pasaría si un compañero nos pega? ¿se puede pegar o morder a los compañeros? De esta manera los alumnos van pensando en una serie de aspectos que menciona el profesor y reflexiona si es correcto o no.

El tema de la justicia con los niños tan pequeños es un asunto a tratar, ellos enseguida ven las injusticias si ven descompensación en la exigencia de normas o castigos con el resto de compañeros. Por este motivo, el docente a través de esta dinámica establece unos límites aprobados y consensuados con todos los alumnos, y ellos se sienten más reconfortados y seguros puesto que todos deben de cumplir las mismas normas.

El mural que se vaya a colgar en el aula para que todos los alumnos puedan ver las normas siempre y estar atentos a ellas, es recomendable que vaya acompañado de imágenes para que los alumnos más pequeños puedan ayudarse a reconocer la norma a través de ellas, como se puede apreciar en la figura siguiente:



Figura 13. Mural de las normas de clase

Para que los alumnos sean consecuentes con el cumplimiento de las normas y sus consecuencias, el docente puede acordar también las consecuencias de incumplir las normas, dependiendo de la gravedad de la acción realizada o norma incumplida.

Para la evaluación de esta propuesta el docente deberá atender diferentes criterios sobre la actuación del alumnado, por ejemplo:

- ¿Participan todos los alumnos?
- ¿Se expresan con fluidez?
- ¿Respetan el turno de palabra?

#### b) Tiempo fuera

La técnica de “tiempo fuera” es un modelo de intervención conductual, el cual tiene como objetivo enseñar a los niños nuevos comportamientos y habilidades. En este caso el modelo de intervención escogido se fundamenta en la reducción de conductas.

A pesar de que son muchas las técnicas que podemos escoger y podrían servirnos, dependiendo de la situación, esta propuesta en concreto tiene como objetivo eliminar una conducta desadaptativa retirando las condiciones del medio que facilitan el reforzamiento al niño que está realizando dicha conducta o sacando al niño de este lugar durante un tiempo de manera circunstancial a la emisión de dichas conductas.

Pese a las controversias que ha habido en relación al tiempo establecido que se le proporciona al niño de “tiempo fuera”, el tiempo estipulado más recomendado por expertos es un minuto por año de edad del alumno.

Podemos llevar a cabo esta técnica de diferentes formas, puesto que presenta tres variantes:

- Tiempo fuera de aislamiento: se retira al niño a otro lugar apartado de la situación donde ha ocurrido la conducta desadaptativa.
- Tiempo fuera de exclusión: el niño puede permanecer en el mismo lugar, pero no se le permite observar al resto de compañeros ni tener acceso al desencadenante de la conducta.
- Tiempo de exclusión: El niño permanece en el mismo lugar pudiendo mantener contacto con el resto de compañeros, teniendo acceso al desencadenante de la conducta, pero sin poder acceder a él.

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo para valorar la efectividad de esta técnica, entre ellos Genise (2014) quién reafirma que esta técnica ayuda a disminuir los comportamientos conflictivos, aflorando (con la ayuda de otras de reforzamiento positivo) conductas prosociales en los niños.

Esta técnica puede llevarse a cabo cuando una de las normas establecidas en el aula, véase en el apartado anterior, se haya corrompido interfiriendo así en la dinámica de la clase, así como en la convivencia de la misma.

Antes de realizar la técnica, el docente informará al alumno en cuestión de que va a proporcionarle unos minutos para que reflexione sobre la actuación conflictiva que haya surgido en el aula. Y tras esos minutos, volverá a sentarse con él para hablar de lo que ha pasado.

Se le dará la oportunidad al alumno de expresarse por lo ocurrido, y juntos llegarán a una reflexión sobre la actuación disruptiva que se haya generado. Ayudando al alumno a reflexionar sobre sus actuaciones, y haciéndole ver las consecuencias de sus actos.

El docente podrá valorar la efectividad de la técnica prestando atención a:

- ¿Respetan el proceso de la técnica?
- ¿Reflexionan sobre su comportamiento?
- ¿Son capaces de expresarse con fluidez?

## 5.5 Trabajo cooperativo

Como ya se ha comentado anteriormente, el trabajo cooperativo es una de las metodologías más utilizadas en el ámbito de Educación Infantil por sus múltiples beneficios. Por ello, mediante las intervenciones que se van a proponer se pretende aportar al profesorado estrategias para llevar a cabo esta metodología.

Se tiene como objetivo propiciar un ambiente acogedor, donde los alumnos se sientan cómodos para así conseguir que se involucren y participen con mayor frecuencia. Para ello debemos provocar situaciones de cooperación entre sus iguales, con la finalidad de fomentar las habilidades sociales, valores y actitudes que faciliten tanto su desarrollo personal como facilitar la interacción social.

Por ello, considero importante trabajar no solo actividades que fomenten la cooperación entre iguales sino también dinámicas o actividades que favorezcan el conocimiento de sus compañeros. De esta manera podrán observar como tienen cosas en común, identificar y diferenciar cada uno de sus compañeros, así podrán mantener en futuras intervenciones sociales una mejor comunicación ente iguales.

En algunas de las propuestas de los apartados anteriores, ya se ha mencionado la colaboración de todos los compañeros en las actividades, dinámicas y/o talleres. No obstante, considero de gran interés dos propuestas que concienciarán al alumnado de infantil sobre la colaboración, concienciación social y ayuda al compañero.

### a) Programa de puntos

Este programa puede llevarse desarrollarse a lo largo de todo el curso, incluso podemos relacionarlo con la dinámica propuesta de “consenso y participación del alumnado en las normas del aula”, puesto que tiene que ver con el cumplimiento de las normas del aula.

Teniendo en cuenta que en el aula se han establecido previamente unas normas a cumplir, el docente elaborará un tablón que se colgará en la pared del aula, en el cual aparezcan entre dos y tres objetivos a cumplir, dependiendo de la edad de nuestros alumnos podemos añadir más objetivos.

Estos ítems anotados en el tablón, en la parte izquierda, irán relacionados con el cuidado y orden del aula, por ejemplo “recogemos el material cuando hayamos acabado la actividad”. En la parte de arriba aparecerán anotados los días de la semana de lunes a viernes. Como bien se puede apreciar en la figura 14.

TABLÓN DE PUNTOS					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
COLGAR EL ABRIGO AL LLEGAR DE CASA. 	●	●	●	●	●
RECOGER EL MATERIAL CUANDO ACABE LA ACTIVIDAD. 					
RECOGER LA SILLA ANTES DE IRNOS A CASA. 					

Figura 14. Tablón de puntos para el aula

Si los alumnos han cumplido el objetivo establecido obtendrán un punto verde en el día correspondiente. Si al finalizar la semana han obtenido 5 puntos verdes, obtendrán una recompensa, la cual podrán escoger entre varias que le propondrá el docente. Por ejemplo, el material para trabajar en psicomotricidad o un material para el juego simbólico.

Todos los alumnos deberán comprometerse a cumplir los objetivos si quieren conseguir una recompensa, deberán trabajar y cooperar para que todos los compañeros participen en el cumplimiento de los objetivos, sino no podrán obtener un punto verde en el objetivo.

También se podría tener en el aula un mural donde el maestro cuelgue imágenes de las posibles recompensas que pueden obtener si consiguen todos los puntos, recompensas que deberán acordar entre todos ellos.

La participación de todos los alumnos provocará que entre ellos se animen a conseguir el objetivo para poder obtener la puntuación y así la recompensa. De esta manera fomentamos el trabajo cooperativo, además de inculcarles hábitos de orden y fomentar las relaciones sociales.

Tras la consecución de los objetivos y convertirlos en hábitos y rutinas, el docente podrá ir cambiando los objetivos para ir logrando diferentes aspectos y seguir trabajando en hábitos y rutinas saludables con los alumnos.

No obstante, el docente podrá evaluar si la propuesta llevada a cabo resulta efectiva atendiendo a diferentes aspectos:

- ¿Colaboran todos los integrantes del grupo en la elaboración de las tareas?
- ¿Comprenden el programa de puntos?
- ¿Se prestan ayuda los unos a los otros?
- ¿Se expresan entre sus iguales de forma asertiva?



- ¿Se consiguen los objetivos planteados en el programa de puntos?

b) El folio giratorio (Pujolas, 2008)

En esta estructura cooperativa, tras dividir el grupo-clase por equipos (pueden ser los que ya están previamente establecidos por las mesas de trabajo o hechos de manera aleatoria), el maestro debe otorgar una tarea o actividad a cada grupo, proporcionándoles el material necesario (colores, pegamento, lápices...), y cada grupo tendrá un folio o cartulina para llevar la tarea a cabo.

Comenzará uno de los miembros del equipo a realizar la actividad, y posteriormente le pasará el folio o cartulina al compañero de al lado para que continúe la actividad, así hasta pasar el folio por todos los componentes del grupo. El resultado final será la composición del trabajo de todos los compañeros que han colaborado.

Deberán tener en cuenta el objetivo de la actividad, así como que se realice de manera correcta respetando la participación e intervención de todos los integrantes del grupo, ayudándose si es necesario los unos a los otros, para conseguir así finalizar la tarea de la forma más acertada posible.

Un ejemplo podría ser, si están trabajando los animales, crear un mural sobre los animales (un grupo animales de mar, otro grupo animales de tierra, y otro equipo animales de aire). El docente les proporciona imágenes recortadas de diferentes animales, además de colores y pegamento. Cada uno de ellos pegará una o varias imágenes (dependiendo de la cantidad), y podrán decorar la cartulina con colores y dibujos que quieran hacer.

Al finalizar la actividad, cada grupo podrá mostrar y explicar a sus compañeros el trabajo realizado, y el docente se dispondrá a colgar el mural en la pared del aula para que pueda verse. A través de actividades como estas favorecemos la comunicación entre iguales y la importancia de ayudarse los unos a los otros para realizar un trabajo en común.

Para concluir, el maestro valorará los siguientes aspectos:

- ¿Respetan el turno de trabajo?
- ¿Ayudan a sus compañeros?
- ¿Se comunican de manera asertiva durante la actividad?
- ¿Se expresan con fluidez?

c) Dinámica: Tela de araña

Esta dinámica es una de las más conocidas para trabajar el trabajo cooperativo y la cohesión grupal, tiene como objetivo demostrar de una manera muy visual la necesidad el trabajo conjunto entre todos los componentes de un grupo para poder llevar a cabo una tarea en común de una manera efectiva, y si uno de los componentes falla, falla toda la tarea al conjunto.

Para esta dinámica tan solo es necesario un ovillo de lana, es muy utilizada en el ámbito de educación y puede utilizarse también como dinámica de presentación, las variantes de esta dinámica pueden ser múltiples.

Una vez todos los integrantes del grupo-clase estén situados sentados en círculo, incluido el docente, éste cogerá la punta del hilo del ovillo de lana y dirá su nombre y algo que le guste hacer. Después lanzará el ovillo a un alumno, y este repetirá la acción agarrando el extremo del ovillo de lana que le haya llegado, repetirá la misma fórmula que el docente y lo pasará a otro compañero.

La dinámica se repite hasta haber pasado el ovillo por todos los integrantes, de esta manera los alumnos podrán apreciar cómo han realizado una “tela de araña” colaborando todos juntos, sujetando el hilo de lana, de la misma manera que se aprecia en la figura 15. El docente aprovechará para hacer hincapié en este aspecto, y finalmente expondrá la pregunta “¿y qué pasaría si alguno de nosotros soltase el hilo? ¿y si todos soltamos el hilo?”.

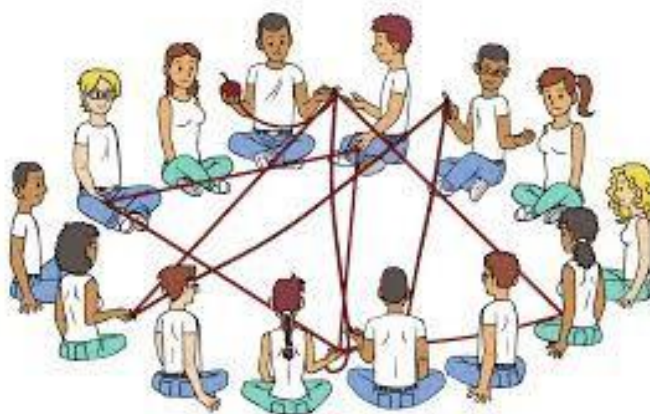


Figura 15. Dinámica "Tela de araña"

De esta manera invitamos a los alumnos a la reflexión sobre el papel tan importante que tienen cada uno de ellos para poder realizar una actividad. Sin la ayuda de todos los integrantes resultaría imposible realizar la tela de araña, y de la misma manera pasa en las actividades o tareas que se trabajan día a día. Es importante que todos se ayuden los unos a los otros para poder hacer la tarea lo mejor posible.

A lo largo de la dinámica es probable que existan fallos y sobre todo la primera vez que se realice, por eso es importante que el docente se muestre paciente y recuerde cada vez que deben sujetar el tramo del hilo de lana que les haya llegado, de esta manera podrán ver una figura cuando finalice la actividad. Finalmente, el docente podrá evaluar la actuación de los alumnos teniendo en cuenta:

- ¿Se expresan con fluidez?
- ¿Respetan el turno de palabra?
- ¿Entienden la reflexión final del docente?
- ¿Comprenden la importancia del trabajo de todos los compañeros?

## 5.6 Escuela de padres

Las escuelas para padres y madres tienen como objetivo proporcionar a las familias experiencias como herramientas que faciliten la mejora de los recursos educadores de los familiares, así como propiciar un ambiente de reflexión donde sean libres de preguntar todo aquello que les suscite interés para trabajar con sus hijos.

La colaboración entre familia y escuela debe de ser constante, es importante que ambas partes se pongan de acuerdo y trabajen de manera conjunta con los mismos objetivos. De esta manera se reforzará en ambos ámbitos los objetivos a conseguir por parte de los niños y resultará mucho más sencillo la consecución de estos. Por lo contrario, si no colaborasen conjuntamente el proceso de enseñanza-aprendizaje se vería entorpecido y resultaría mucho más complicado.

Estas reuniones pueden realizarse una vez al mes, en un horario de tarde para facilitar a las familias que puedan asistir a la escuela para padres. Además, podemos tener en el centro un buzón de sugerencias donde los padres planteen los temas de interés y así el equipo que se encargue de llevar a cabo esta escuela de padres pueda desarrollar sesiones acordes a los puntos de interés de las familias.

Por otro lado, si en el centro se dispone de plataforma digital para comunicarse con las familias, se podría aprovechar este recurso para enviar la notificación recordatoria de cuándo se va a realizar la escuela de padres, fecha y hora del taller, así como el tema y los recursos que se van a proporcionar. De esta manera aseguramos que todos los padres sean conocedores de esta propuesta en cada ocasión que vaya a realizarse.

En este caso, para poder proporcionar a las familias herramientas y estrategias para controlar las conductas disruptivas también en el ámbito familiar, el centro puede realizar dicha propuesta dividiendo los diferentes ítems que se han mencionado en los apartados anteriores en varias sesiones.

Es importante que se lleve un seguimiento de la participación e implicación de los padres en esta propuesta, así como la valoración de los temas tratados en la escuela para padres y madres. Algunos de los aspectos a valorar pueden ser:

- ¿Aportan ideas para futuras sesiones?
- ¿Se muestran participativos a lo largo de la sesión?
- ¿Exponen sus dudas e inquietudes?
- ¿Exponen la efectividad de algunos recursos trabajados en sesiones anteriores?

a) Educación emocional

Dentro de la educación podemos encontrarnos múltiples aspectos, pero concretamente este trabajo se ha centrado entres para combatir las conductas disruptivas: autoestima y autoconcepto, empatía, y por último asertividad.

Para comenzar la sesión el docente empezará con una breve explicación del ítem a trabajar, posteriormente tras proporcionar información sobre cómo se trabaja en el centro este tema, mostrará a los familiares algunos recursos que emplean en el aula.

Por otro lado, se proporcionará a los padres y madres recursos literarios para que puedan tener en casa, fomentando también de esta manera el hábito de la lectura compartida, generando así momentos afectivos de calidad entre las familias con sus hijos.

Se hablará también de la manera en que nos dirigimos a los niños, sobre todo haciendo hincapié cuando comentan un error, así como cuando consigan alcanzar un objetivo correctamente. Es muy importante hacerles ver que el error forma parte del aprendizaje, y no por cometerlos son peores, ninguna persona nace sabiendo hacer las cosas.

Dirigirnos a los niños de manera asertiva fomentará en ellos el pensamiento asertivo, y a su vez, ayudaremos a que desarrollen mejor su autoestima, así como su autoconcepto, puesto que aprenderán a aceptarse tal y como son. Además, de la misma manera se promoverá el sentimiento empático, puesto que ayudará a que comprendan las diferencias de cada persona, aceptando a sus compañeros tal y como son, puesto que no todos tienen las mismas habilidades.



b) Estrategias de control de impulsos y reducción de ansiedad.

El control de impulsos y la reducción de ansiedad son dos aspectos que pueden ir acompañados, por ello puede tratarse de manera conjunta con las familias. Además, son dos ítems que suelen preocupar bastante a las familias, puesto que muchos niños suelen tener rabietas y algunas familias tienen dificultad a la hora de afrontarlas.

De la misma manera que en el apartado anterior, el docente comenzará introduciendo ambos aspectos y relacionándolos entre sí, puesto que, tras una conducta disruptiva, o la corrección de esta, es probable que el niño se sienta todavía alterado.

Podemos mostrarles cómo llevamos a cabo la técnica de la tortuga, la cual suele dar buenos resultados, y es sencilla de aprender para los niños. Podemos incluso proporcionarles la imagen descriptiva de los pasos a seguir que tenemos colgada en el aula, para que puedan disponer de la misma en casa.

Una vez hayan realizado la técnica, pueden animar a los niños a que expresen lo que les ha ocurrido, cómo se han sentido, favoreciendo así la comunicación entre familia y niño, y a su vez fomentar la expresión oral y reconocimiento de las emociones en el niño.

Por otro lado, animaremos a los familiares a practicar actividades relajantes tras la llegada de la escuela o el parque a casa, puesto que los niños llegarán al hogar muy activos, de esta manera les ayudaremos a relajarse y entrar en calma.

Es recomendable que también practiquen este tipo de actividades antes de ir a la cama, sobre todo si tienen dificultad a la hora de ir a dormir, con recursos como los que proporciona Snel (2013) en su libro “Tranquilos y atentos como una rana”, a los familiares les resultará muy sencillo porque pueden utilizar tanto el CD como realizar ellos mismos la narración.

Sería idóneo que pudiesen realizar junto con los niños las actividades, afianzando los lazos afectivos entre padres/madres e hijos. Además, de esta manera los niños pueden animarse a realizar la relajación al ver que sus padres o madres la realizan junto a ellos.

c) Límites y normas.

Los límites y normas sin duda es uno de los apartados más importantes, y seguramente más mencionado por parte de las familias y la escuela. Como ya se ha comentado anteriormente, en la actualidad existen muchas familias que son demasiado flexibles en este aspecto provocando una falta de límites y normas, que a su vez desencadena en una serie de conductas disruptivas las cuales con el tiempo pueden ser difíciles de controlar.



La finalidad de esta sesión es hacer conscientes a las familias de la importancia de poner límites y normas en los niños, no es bueno poner excesivos límites y ser autoritarios, pero de la misma manera resulta negativo ser excesivamente permisivos.

En esta sesión se podrá tratar temas sobre cómo intervenir cuando el niño realice una conducta no deseable, o cómo reaccionar ante una rabieta del niño. Para ello, el docente podrá explicar las diferentes maneras de intervenir y reducir estas conductas, explicando las siguientes intervenciones conductuales:

- El castigo positivo: consiste en presentar un estímulo o situación desagradable para el individuo tras lo cual se espera que disminuya su conducta. Un ejemplo sería un grito.
- El castigo negativo: supone la retirada de una situación o estímulo agradable para el sujeto tras la realización de la conducta problemática. Un ejemplo de esta técnica sería la retirada del juguete.
- Extinción (ignorancia sistemática): cuando un niño realiza una respuesta, que ha sido anteriormente reforzada, y no obtiene el reforzamiento, la frecuencia de dicha respuesta disminuye. Un ejemplo de esta técnica sería no atender a los gritos o llamadas de atención.
- Tiempo fuera: consiste en retirar al niño de la situación en la que realiza la conducta que se desea eliminar. Durante ese tiempo no se le dirige la palabra al niño, ni se le riñe durante y después del periodo de aislamiento. Luego se da opción a seguir jugando.
- Saciación: presentación masiva de un reforzador para que este acabe perdiendo su valor reforzante.
- Sobrecorrección: el niño debe restaurar el daño que ha hecho.

Por otro lado, dependiendo de la edad de los niños también pueden comenzar a trabajar con ellos una serie de objetivos que fomenten su autonomía, y de esta manera fomentar que poco a poco vayan siendo más independientes, siendo capaces de realizar acciones rutinarias por sí mismos.

Para la consecución de estos ítems, los cuales podrá mencionar el docente en la sesión dependiendo de la edad de los niños, podemos mostrarles nuestro programa de puntos para que los familiares puedan crear uno parecido con tareas en casa, fomentando así la autonomía de estos y creando hábitos saludables, en los cuales también se establecerán ciertas normas que deberán cumplir.

## 6 CONCLUSIONES

El propósito de este Trabajo de Fin de Grado ha consistido en proporcionar diferentes estrategias de prevención de conductas disruptivas para Educación Infantil tanto para el aula como para el ámbito familiar.

La selección de este tema surgió por varios motivos como bien menciono en el apartado de introducción. En primer lugar, algunas asignaturas como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula, y Dificultades Específicas de Aprendizaje, suscitaron en mí un gran interés desde el primer momento. Generando en mí un mayor interés por los alumnos que requieren de mayor apoyo para su correcto desarrollo.

Por otro lado, en mis últimas prácticas dadas entre septiembre y diciembre de 2020, tuve la oportunidad de desempeñar mi función como docente con muchos alumnos, pero concretamente con un alumno el cual destacaba tanto por su increíble desarrollo del lenguaje como por sus conductas disruptivas, las cuales generaron en mí un gran interés. Averiguar tanto el origen de estas conductas como buscar recursos para mejorarlas se convirtió en mi foco de atención.

Para poder dar respuesta a todas mis preguntas quise desglosar mi investigación en varios apartados, los cuales he podido fundamentar a través del marco teórico. A lo largo de la investigación de todas las referencias bibliográficas he podido aprender la controversia que puede llegar a existir entre la terminología de disrupción y lo sencillo que puede resultar confundir este término con otros semejantes como la violencia o la falta de disciplina.

Tras múltiples estudios de distintos autores pude averiguar los diferentes tipos de conductas disruptivas que un docente puede encontrarse en un aula de infantil. Siguiendo la línea investigativa, porqué surgen este tipo de comportamientos fue la siguiente pregunta la cual quise dar respuesta, y para mi sorpresa son muchos los factores que influyen y pueden desencadenar este tipo de comportamientos en los niños.

Pero ¿cómo podría detectar este tipo de conductas en el aula? como futura maestra de infantil quería averiguar qué signos de alarma y detección podría tener en cuenta a la hora de identificar las conductas disruptivas, una base donde poder ceñirme para poder actuar sobre estas de manera adecuada.

Uno de los dilemas existentes en el sistema educativo es la consecuencia de una falta de implicación por parte del equipo educativo ante situaciones complejas que en un futuro han sido un claro diagnóstico de dificultades del aprendizaje, alumnos con NEE o con NEAE.

Ya se sabe de la relevancia de trabajar desde edades tempranas las dificultades que este tipo de alumnos pueden mostrar. Por ello, mi objetivo era no dejar pasar por alto este tipo de conductas en infantil, puesto que como bien justifico en el marco teórico con el DSM-V, una persistencia de dichas conductas disruptivas (especificadas en el manual de diagnóstico) durante más de seis meses puede desencadenar en múltiples trastornos de la conducta.

El análisis de los diferentes estudios, artículos y libros mencionados en el marco teórico asentaron las bases de los puntos clave que considero necesarios para trabajar la prevención de dichas conductas disruptivas y que no desencadenen en problemas mayores en un futuro próximo o a largo plazo.

La educación emocional es uno de los puntos más importantes para dotar a los niños con las habilidades y competencias necesarias para identificar sus propias emociones, quererse y valorarse a sí mismos con sus debilidades y fortalezas. De la misma manera, generar en ellos el sentimiento de empatía identificando y comprendiendo los sentimientos que pueden generar en otras personas. Además, siendo capaces de afrontar todas estas cuestiones desde un punto asertivo, aceptando y respetándose a sí mismos y a los demás.

Tras haber aprendido a identificar las emociones resulta importante aprender a manejarlas, los niños son impulsivos por naturaleza, pero deben de aprender a controlar sus impulsos para no generar conductas agresivas o problemáticas que entorpezcan y dificulten tanto su aprendizaje, como su sociabilidad, como la del resto de sus iguales.

Las rabietas y conductas no deseadas pueden ser características de los niños en edades tempranas, generalmente provocadas por no saber manejar adecuadamente sus emociones. Por este motivo, aprender a relajarse y volver a la cama es el siguiente ítem que se debe trabajar para que puedan llevarlo a cabo en un futuro por sí mismos, no solo en el aula sino en su día a día.

Establecer ciertos límites y normas a los niños fomentará en ellos cierta seguridad, y les ayudará a identificar aquellos comportamientos inadecuados socialmente. Además, varios estudios han confirmado que la ausencia de estas, así como de refuerzos positivos ante conductas diarias, unidas a la imposición de castigos desmedidos, también han provocado un origen de comportamientos disruptivos.

Para fomentar las conductas prosociales he identificado la línea metodológica del trabajo cooperativo como idónea para llevar a cabo las dinámicas del aula. Puesto que un correcto desarrollo de habilidades sociales generará en los niños sentimientos positivos sobre sí mismos puesto que sentirán que tiene un papel importante en el desempeño de una actividad. Así como fomentará en ellos una serie de habilidades sociales que favorecerán sus relaciones entre iguales.

Todos estos aspectos mencionados e investigados anteriormente no serían del todo efectivos si las familias de los niños no participasen y colaborasen siguiendo la misma línea didáctica que la escuela. Puesto que, si en el ámbito familiar se permitiese al niño continuar realizando conductas no deseables y no se trabaja correctamente, no se conseguirá una mejora de la conducta.

No solo se han realizado infinidad de estudios con respecto al papel de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño en el ámbito escolar, sino que además las diferentes leyes educativas que amparan el sistema educativo español defienden y argumenta la necesaria colaboración entre familia y escuela.

Tras llevar a cabo esta metodología cualitativa con la cual recopilé toda la información necesaria para asentar las bases de mi TFG, realicé una selección de recursos, técnicas y estrategias las cuales he ido conociendo a lo largo de todo el estudio del Grado de Educación Infantil.

En el desarrollo de todos los apartados que componen mi propuesta, y que previamente fueron fundamentados en apartados anteriores, he intentado aportar una gran variedad de recursos para que los docentes observen que se puede trabajar la prevención de las conductas disruptivas desde diferentes perspectivas.

Me siento muy satisfecha por el contenido que he podido llegar a desarrollar a lo largo de este trabajo, ya que gracias a toda la investigación bibliográfica he tenido la oportunidad de comprender mucho mejor las conductas disruptivas, entender su origen, signos y consecuencias.

Es cierto que he tenido mayor dificultad a la hora de desarrollar el marco teórico puesto que son muchos los autores que se han manifestado aportando diferentes opiniones y estudios científicos, y eso ha dificultado la selección de contenido a desarrollar, pero considero que aportar múltiples perspectivas ha otorgado a mi TFG una visión analítica de los comportamientos disruptivos.

Otro de los límites que he podido encontrar a lo largo de este trabajo ha residido en el desarrollo del apartado “respaldo legislativo”, para el cual he tenido que indagar en las leyes vigentes que amparan el sistema educativo español con la finalidad de poder justificar y respaldar que lo trabajado en mi propuesta está contemplado en la legislación.

No obstante, me ha resultado muy interesante pues de esta manera he adquirido mayor destreza a la hora de manejar la legislación educativa. Además, incluir la LOMLOE me ha permitido conocer con mayor profundidad esta ley educativa, aunque no se encuentre todavía en vigor, y he podido apreciar los cambios que pueden interferir en la legislación vigente actual.



Como futura maestra tengo el deber de atender las necesidades de todos los alumnos, tanto aquellos que siguen una línea de desarrollo normativa, como la de aquellos alumnos que muestran algún tipo de dificultad o trastorno, bien sea transitoria o permanente.

Por ello, considero que desarrollar este trabajo ha resultado de gran ayuda para mi futura labor como docente, puesto que actualmente podría atender con mayor calidad a los alumnos que presenten este tipo de conductas en aula. De la misma manera, responder a sus necesidades trabajando los múltiples aspectos desarrollados anteriormente para ayudar al correcto desarrollo integral de la persona de cada uno de ellos.

Espero en un futuro tener la oportunidad de poner en práctica todo lo aprendido y desarrollado en esta investigación, de esta manera podré observar los puntos más débiles de mi propuesta para poder mejorarlos. Sin duda, esto me dará la oportunidad de continuar investigando sobre las necesidades de cada uno de mis alumnos.

Finalizo mi estudio universitario con el objetivo de continuar trabajando en mi formación docente para poder ofrecer a mis futuros alumnos respuestas educativas siempre acordes a las necesidades que puedan presentar. Por ello, estoy segura de que seguiré investigando y aprendiendo tras finalizar el estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil, ya que siempre podré encontrarme en el aula alumnos con necesidades diferentes, las cuales investigaré para aportar la mejor respuesta posible para que mis alumnos puedan alcanzar los objetivos establecidos.

## 7 Referencias

- Aguilar, L. (2020). *Orejas de mariposa*. Pontevedra: Kalandraka.
- Alonso, F., Ganete, A., & Bernárdez-Gómez, A. (2019). Juan, a child with asperger's syndrome: A case study of a good practice of educational inclusion through cooperative learning. *Brasileira de Educação Especial (25)*, 83-98.
- Álvarez, A., Álvarez-Montserín, M., Cañas, A., & Petit, S. J. (1997). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Visor.
- Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E., & Campo, M. (2016). *Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala*. Obtenido de Anales de Psicología (32): [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0212-97282016000300027](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0212-97282016000300027)
- Aparici, E. (2002). *La realitat familiar a les Illes Balears. Estudis en torn als canvis organitzatius i estructurals de la família*. Lleonard Muntaner.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios de diagnóstico del DSM-5™*. American Psychiatric Publishing.
- Asociación Yoga en la Escuela. (2014). *Respira, concéntrate, ohmmm*. Valencia: Edelvives.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs (75)*, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian versus authoritative parental control. *Adolescence (3)*, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph (4)*.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The Encyclopedia of Adolescence*, 746-758.
- Belrose, E., Favier, C., Lagillier, L., Perrey, J., Mathé, A., & Rivet, J. (Dirección). (2017). *Cortometraje "La Boite"* [Película].
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI (10)*, 61-82.
- Blog "Caja de sorpresas"*. (2016). Obtenido de <http://cajadesorpresas-mellos.blogspot.com/2016/01/tecnica-de-la-tortuga.html?m=0>
- Bornstein, M. (2002). *Handbook of Parenting, 1, Children and Parenting*. Mahwah: Erlbaum.
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*.
- Calle, R. (1999). *El gran libro de yoga*. Barcelona: Urano.
- Campbell, M., Cohen, I., & Perry, R. (1986). *Tratamiento Psicofarmacológico*. En T.H. Ollendick y M. Hersen (Eds.). Sevilla: Universidad de Valladolid.



- Capodieci, A., Rivetti, T., & Cornoldi, C. (2019). A cooperative learning classroom intervention for increasing peer's acceptance of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders* (23), 282-292.
- Carro, R. (2016). *El control de impulsos en la etapa de Educación Infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Casal, A. E., & Kazdin, G. B. (1999). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona : Grao.
- Casares, M. I. (2007). Madrid: Cepe.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M. (1998). *Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos*. Madrid: Alianza.
- Charles, C. M. (1998). *Building classroom discipline*. New York: Longman.
- Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). How to take advantage of "cooperative learning" in the classroom. *Educación y Educadores* (9), 61-76.
- Confalonieri, E., & Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva* (82), 67-73.
- D.Shek, R. S. (2013). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(1), 49.
- Dantagnan, J., & Barudy, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Darder, E., & Bach, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, I. (1997). *Doing What matters most: Investing in quality teaching*. Nueva York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, I. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education policy analysis archives* (8).
- Dávila, B., & Guarino, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. *Revista interamericana de Psicología* (35), 97-112.
- DeMiguel, A., & DeMiguel, I. (2002). *Nuestros hijos*. Madrid: Fundación Solidaridad.
- Deslandes, R. (2004). *Observatoire International de la réussite scolaire*. Universidad de Laval.
- DiGiuseppe, R. (1988). A cognitive-behavioral approach to the treatment of conduct disorder children and adolescents. *Cognitive behavioral therapy with families*, 183-294.
- Edwards, R., Ceilleachair, A., T. Bywater:, D. H., & Hutchings, J. (2007). Parenting programme for parents of children at risk of developing conduct disorder: cost effectiveness analysis. *British Medical Journal* (334).
- Epstein, J. (1995). : School/family/partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* (76), 701-712.

- Epstein, J. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Escalera, A. (2009). *La relajación en educación infantil (16)*.
- Federación Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2011). Estrategias de gestión en el aula. *Temas de Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza (16)*.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2001). Guía para la convivencia en el aula. *CissPraxis*.
- Fernández, M. B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Finn, J., Fish, R., & Scott, L. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 259-274.
- Fundación Brincar. (2019). *Conductas Disruptivas en aulas de primera infancia*. Argentina: CABA.
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration (42)*, 215-235.
- Galton, A. T. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classroom. *Educational Studies*, 27(3), 291-305.
- Garaigordobil, M., & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema (18)*, 180-186.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, D. (2013). *El yoga en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- García, E., González, J., & Maestu, F. (2011). Neuronas Espejo y Teoría de la Mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés (17)*, 265-279.
- García, N., Romero, A., & Riveiro, N. (Septiembre de 2020). *Ayudarte Estudio de Psicología*. Obtenido de <https://www.ayudartepsicologia.com/juegos-fomentar-asertividad/>
- Garreta, J. (2021). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil. *Asociación de Sociología de la Educación (8)*, 71-85.
- Gëll, M. (2004). Barcelona: Graó.
- Genise, G. (2014). Psicoterapia cognitivo conductual en un paciente con Trastorno Negativista Desafiante. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, vol. XXIII, núm. 2*, 145-152.
- Gharote, M. L., & Vicente, P. D. (1985). *Guía práctica del yoga*. Barcelona: Destino.
- Gil, R., & Mestre, J. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Reifop (14)*.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez-Gómez, M. (s.f.). *Una reflexión sobre la importancia de educar en la empatía desde todas las etapas educativas*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.

- González-Fernández, F., & García-Ruiz, M. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación (42)*, 1-13.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación (364)*, 12-38.
- Gotzens, C. (1987). Intervención sobre los problemas de comportamiento en el aula. *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*.
- Greenspan, T., & Brazelton, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Gull, F., & Shehzad, S. (2015). Effects of cooperative learning on student's academic achievement. *Journal of Education and Learning (9)*, 246-255.
- Hinojosa, O., & Wilson-Daily, A. (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC).
- J. Meléndez-Moral, y. E.-P. (2009). Desarrollo infantil y adolescente trastornos psicológicos más frecuentes. *Psiquiatría.com*. Interpsiquis. 10º congreso virtual de psiquiatría.
- J. Peiró, y. H. (1978). Conductas escolares problemáticas. Un estudio sobre la evaluación de su gravedad realizado por los profesores de EGB. *Análisis y modificación de conducta (4)*, 33-52.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos (29)*.
- Johnson, D., & Johnson, y. R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología (30)*, 841-851.
- Johnson, D., Johnson, R., & Hollubec, y. E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- Jurado, P. (2015). *Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Justiniano, P. J. (2015). as conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe. Vol. 4. Nº 12*, 26-36.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana: Donde quiera que vayas, ahí estás*. Barcelona: Paidós.
- Kojakovic, M. (2006). *Yoga para niños*. Santiago de Chile: Random House Mondadori S.A.
- L. Valero, y. M. (2003). Evaluación de un servicio de salud mental: análisis de la demanda y datos epidemiológicos. *Psiquis, 24.*, 11-18.
- Lantieri, L. (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Lewis, M. (1992). The self in self-conscious emotions: commentary. *Monographs of the society for research in child development (57)*, 85-95.



- Lila, M. (1991). *Autoconcepto, valores y socialización*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Llavata, A. (2016). *El yoga como recurso didáctico en Educación Infantil*. Valencia: Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- López, M., Filippetti, V., & Richaud, y. M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana (32)*, 37-51.
- Louis Harris y Asociados. (1993). *The Metropolitan Life Survey of the American Teacher*. The company.
- Luckey, B. (Dirección). (diciembre, 2003). *Cortometraje Boundin* [Película].
- MEC. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: MEC.
- Messer, S., & Beidel, y. D. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (33)*, 975-983.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, y. A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. . Barcelona: Martínez Roca.
- Montandon, C., & Perrenoud, y. P. (1994). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Verlag Peter Lang.
- Morejón, L. (2012). *Los trastornos de conducta y su influencia en el aprendizaje infantil de los estudiantes del jardín Ángela Peña Weisson*. Ecuador: Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación.
- Moreno, M. C. (2006). *Desarrollo y conducta social*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Musitu, G., Román, J., & Gracia, y. E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Newcomb, K., Mineka, S., Zinbarg, R., & Griffith, y. J. (2007). Perceived Family Environment and Symptoms of Emotional Disorders: The Role of Perceived Control, Attributional Style and Attachment. *Cognition Therapy Research (31)*, 419-436.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the follow Through Program. *The Elementary School Journal (91)*, 221-231.
- Ovalles, A. C. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Palacios, J. (1999). *La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J. (1999). *La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., & Paniagua, G. (1992). *La colaboración de los padres*. MEC.
- Patterson, G. (1982). *Coercive Family Process (A Social Learning Approach, Volume 3)*. Eugene: Castalia.
- Patterson, G. (2002). *Comportamiento antisocial en niños y adolescentes: un análisis del desarrollo y un modelo de intervención*. . Washington: Asociación Americana de Psicología.

- Pedreira, V. L. (2009). *Inteligencia emocional, niños y adolescentes*. Madrid: Gesfomedia.
- Peinado, M. (2015). CIUDADANOS SOCIALMENTE COMPETENTES: Cómo trabajar la asertividad en educación infantil (15). *Revista de Antropología Experimental*, 213-223.
- Percival, T. (21 de septiembre, 2017). *Totalmente Adrián*. Madrid: Ediciones SM.
- Pereira, A., Barros, L., Mendonça, D., & Muris, y. P. (2014). The relationships among parental anxiety, parenting and children's anxiety: The mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies* (23), 399-409.
- Pujolas, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo, 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs-Maset, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Raviv, A., Cohen, S., & Aflalo, y. E. (2019). How should students learn in the school science laboratory? The benefits of cooperative learning. *Research in Science Education* (49), 331-345.
- Remache Sumba, M. R. (2019). *Estrategias para mejorar la autoestima de los estudiantes de educación inicial nivel 2 de la escuela Severo Espinoza, de la parroquia San Bartolomé, en el año lectivo 2017-2018*. Cuenca, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M., Filella, G., & Soldevila, y. A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación* (17), 5-17.
- S. Houghton, K. W. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal* (14), 297-312.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Shapiro, L. (2006). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestro*. Barcelona: Byblos.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairós, S. A.
- Stead, P. C. (2011). *Un día diferente para el Señor Amor*. Océano Travesía.
- Steinberg, N., & L. Darling, y. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin* (113), 487-496.
- Suess, G., Grossmann, K., & Sroufe, L. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool; from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 15, 1-26.
- Supanc, M., Völlinger, V., & Brunstein, J. (2017). High-structure versus low-structure cooperative learning in introductory psychology classes for student teachers: Effects on conceptual knowledge, self-perceived competence, and subjective task values. *Learning and Instruction* (50), 75-84.
- Swanson, E., McCulley, L., Osman, D., Scammacca, N., & Solis, M. (2017). The effect of teambased learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education*, 1-12.

- Tadesse, T., & Gillies, R. (2015). Nurturing cooperative learning pedagogies in higher education classrooms: evidence of instructional reform and potential challenges. *Current Issues in Education (18)*, 1-18.
- Tattum, D. (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. Chichester: Wiley.
- Tey, T. C. (Dirección). (2011). *Cortometraje "Bridge"* [Película].
- Thompson, B. (2009). Disruptive behaviours in Barbadian classrooms: implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies (34)*.
- Torio, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Tur, A., Mestre, V., & Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y estrés (4)*, 75-88.
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía (364)*, 102-107.
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*, 5-10.
- Uzendoorn, M. V. (1991). Parental attachment and children's socioemotional development: some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 375-394.
- Valiente, C., Fabes, R., Eisenberg, N., & Spinrad, T. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of family Psychology (18)*, 97-106.
- Van-Ryzin, M., & Roseth, C. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology (110)*, 1192-1201.
- Vaquer, M. (21 de Noviembre de 2020). *elDiario.es*. Obtenido de [https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/lomloe-empatia-curriculo-escolar-educacion-escuela-conciencia-animal-convivencia-responsable\\_132\\_6436877.html](https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/lomloe-empatia-curriculo-escolar-educacion-escuela-conciencia-animal-convivencia-responsable_132_6436877.html)
- Vera, J., Grubits, S., & Rodríguez, C. (2007). Estimulación y prácticas de crianza en infantes Terena del Brasil: Ra Ximhai. *Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable (3)*, 49-81.
- Vila, I. (2000a). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Iberoamericana de Educación (22)*.
- Vila, I. (2000b). Los nuevos contextos de crianza. *Cultura y Educación n.19*, 3-22.
- Vílchez, L. (2013). *La educación (com)partida. Sentidos y acentos*. Madrid: Educar.
- Walker, J., & Hoover-Dempsey, K. (2008). *21st Century Education: A referente handbook*. Thousand Oaks: Sage Publications.



- Waters, A., Zimmer-Gembeck, M., & Farrell, J. (2012). The relationships of child and parent factors with children's anxiety symptoms: Parental anxious rearing as a mediator. *Journal of Anxiety Disorders (26)*, 737-745.
- Yilmaz, S. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences (2)*, 2932-2936.

## 8 ANEXOS

### **ANEXO I.** Sinopsis del cuento “Totalmente Adrián”, Tom Percival, ed. S.M (3-5años)

La historia de Adrián narra como un día le crecen unas alas resplandecientes, decide echar a volar con ella y se muestra muy feliz y contento. El problema aparece cuando le surge el miedo porque no sabe qué pueden pensar el resto de las personas, despierta en él una inseguridad a ser o no aceptado socialmente, tanto por sus amistades como por sus familiares, y decide esconder sus alas bajo un abrigo amarillo.

Tras varios días, el abrigo le pesa cada vez más, le molesta, pero no se lo quita en ningún momento, ni siquiera para ir a la piscina. Al final descubre que esconder sus alas es esconder quién es realmente, no puede sentirse a gusto consigo mismo y eso le hace sentirse triste. El problema no son sus alas, sino su abrigo, es lo que realmente le molesta.

### **ANEXO II.** Sinopsis del cortometraje “Boundin. La oveja esquilada” de Pixar (2003)

La protagonista de la historia es una oveja que se siente muy contenta con su traje de lana, se siente guapa cuando se mira en el reflejo del agua del lago. Le encanta saltar y bailar delante del resto de animales, se le da especialmente bien. El problema surge cuando un día de lluvia esquilan a la oveja y le dejan sin su preciosa lana. De golpe se siente muy triste, ya no quiere saltar ni bailar porque no le gusta su nuevo aspecto físico, se ve su piel rosada y todos los animales se burlan de ella.

Días más tarde aparece un conejflope (una mezcla entre conejo y antílope) y le enseña a la oveja que la apariencia física no importa tanto, lo que verdaderamente importa está dentro de cada persona. Le muestra que no tener la lana no le impide seguir bailando y saltando, porque su habilidad está dentro de ella, no es su apariencia. Y desde entonces, la oveja aprende a sentirse bien consigo misma y vuelve a mostrarse tal y como es.

### **ANEXO III.** Explicación del desarrollo de la dinámica “La silla caliente”.

El tiempo de duración puede ser aproximadamente de 20-30 minutos y podría realizarse tanto en el aula como el patio escolar. La dinámica consiste en lo siguiente: se colocará una silla en la cual irán saliendo los alumnos de uno en uno, una vez sentados el resto de compañeros deberán de decirle, respetando el turno de palabra, aquellas cosas que les guste o les haga sentir



bien de la persona que está sentada, por ejemplo, “me gusta que seas mi amigo” “eres bueno corriendo” “lees muy bien” “eres divertido”.

**ANEXO IV.** Sinopsis del cuento “Un día diferente para el señor Amos” Philip Stead, 2011, ed. Océano Travesía.

En esta historia se narra como el señor Amos madruga para ir a trabajar, como cada día, y aunque siempre tiene mucho trabajo intenta buscar momentos para disfrutar con sus amigos (el elefante, la tortuga, el pingüino, el búho y el rinoceronte), normalmente se muestra afectuoso y comprensivo con sus amigos. Pero un día enferma y no puede ir a trabajar, así que sus amigos deciden ir a visitarlo porque están preocupados, y deciden demostrarle todo el cariño que el señor Amos les demuestra cada día.

**ANEXO V.** Sinopsis del cortometraje “La Boite”, 2017.

En esta historia, podemos ver como un anciano tiende una trampa a un ratón que suele merodear por su casa. Una vez consigue atraparlo, piensa qué hacer con él y la mejor opción es dejarlo libre en la calle porque no quiere hacerle daño.

Una vez abre la ventana para dejarlo escapar se da cuenta que hay un gato en el exterior de la casa, y decide quedarse el ratón porque si lo suelta, peligrará su vida. No sabe muy bien qué hacer con él, pero poco a poco comienza a preocuparse por su estado y le proporciona cuidados.

Un día saca el ratón de la caja porque no quiere comer, tras dejarle comida cerca y el ratón confiar en cogerla, el anciano intenta tocarle pero el ratón asustadizo huye. El anciano se queda muy triste, pero una noche el ratón decide acercarse de nuevo al protagonista, confiar en él, y el anciano muestra una sonrisa.

**ANEXO VI.** Método muñeco personas.

Este método se lleva a cabo a través de unos muñecos con identidades sociales diversas, pudiendo estar o no presentes en la clase, que acompañan a los discentes a lo largo del curso escolar. Primero, se deberá exponer la identidad del muñeco de la clase, al principio a través de situaciones problemáticas cotidianas que puedan surgir con los alumnos, a medida que vayan familiarizándose con los “nuevos compañeros” irán surgiendo nuevos temas a tratar, hasta introducir situaciones problemáticas más complicadas que puedan estar viviendo los niños.

**ANEXO VII.** Sinopsis del cuento “Orejas de mariposa” de Luisa Aguilar, 2008, ed. Kalandraka.

El argumento de la historia consiste en la crítica constante de unos niños hacia la protagonista, por sus orejas, sus zapatos, su pelo, sus calcetines... Cuando le hacen el primer comentario negativo se siente muy mal y triste, pero tras hablar con su madre aprende a afrontar los comentarios y a contestar de manera asertiva, así como a dar respuesta de forma cómica.

**ANEXO VIII.** Sinopsis del cortometraje “Bridge”, 2011.

Este cortometraje presenta cuatro personajes los cuales intentan cruzar un puente. El conflicto surge cuando los dos primero, debido a sus características físicas y a las del puente, no pueden cruzar al mismo tiempo.

Más tarde aparecen dos personajes más, los cuales tampoco pueden cruzar debido al conflicto que estaban teniendo los dos primero personajes, ya que ninguno quiere ceder para que pase el otro primero y responden de manera agresiva ante los dos nuevos personajes.

Estos dos últimos personajes idean un plan para deshacerse de los personajes conflictivos, y a la hora de cruzar de nuevo el puente se vuelven a encontrar no pudiendo cruzar al mismo tiempo, pero esta vez los dos personajes responden de manera asertiva aportando una solución que facilita el paso de ambos.

**ANEXO IX.** Explicación del desarrollo de la “Técnica de la tortuga”.

Primero, los niños deberán de identificar que están enfadados o se sienten amenazados. A continuación, les enseñaremos que deben parar lo que estén haciendo en ese momento, seguidamente les diremos que se sienten y se encojan, como si estuviesen metidos en un caparazón invisible.

Una vez situados en la postura de la tortuga deberán de realizar tres respiraciones profundas, despacio. Por último, el niño se levantará, saliendo así de su coraza invisible, es entonces cuando pensará una solución y la llevará a cabo. En estado de relajación se disminuye la probabilidad de que los alumnos muestren conductas disruptivas.



**ANEXO X.** Aportaciones del libro "Tranquilos y atentos como una rana" Snel (2013), ed. Kairós.

Además de la técnica aportada podemos encontrarnos varias propuestas de mindfulness específicas para trabajar diferentes aspectos en momentos distintos, por ejemplo:

- La ranita.
- La respiración.
- El ejercicio del espagueti.
- El botón de la pausa.
- Primeros auxilios para sentimientos desagradables.
- Un lugar seguro.
- La fábrica de las preocupaciones.
- Levantando la moral.
- El secreto del corazón.
- Buenas noches.

**ANEXO XI.** Recomendaciones para realizar Yoga en Educación Infantil.

El autor Kojakovic (2006) aporta ciertas recomendaciones a tener en cuenta para una apropiada puesta en práctica del yoga para Educación Infantil, pudiendo destacar los siguientes:

- Es suficiente entre una o dos sesiones por semana.
- Es recomendable esperar un par de horas tras la comida para poder realizar la actividad.
- Ropa cómoda para que puedan moverse con facilidad.
- Espacio acondicionado correctamente, tranquilo, ventilado y limpio.
- Se debe respetar el estado emocional y físico de cada uno, atendiendo a estos para adaptar la sesión a las necesidades de los alumnos.
- Es de gran importancia no fomentar la competitividad en el aula, puesto que cada uno tiene un ritmo diferente, apoyaremos los avances de cada uno de ellos.
- Cada postura propuesta durará no más de un par de respiraciones.