



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN**  
Maestro en Educación Infantil

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE**  
**MAGISTERIO DE ZAMORA**

**PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA DE**  
**EDUCACIÓN INFANTIL**  
**PREVENTION OF DISRUPTIVE BEHAVIOR IN THE EARLY**  
**CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM**

**AUTORA: Mainer Oiza Lesaka**  
**Tutor: José Javier Rodríguez Santos**

**Pamplona, a 10, de enero, de 2024**

## **RESUMEN**

La preocupación por las conductas disruptivas en el aula de educación infantil ha llevado a la comunidad científica y educativa a reconocer el origen en problemas emocionales durante la primera infancia. En respuesta a esta problemática se hace necesario incrementar y fomentar los conocimientos en educación emocional. Se ha diseñado una situación de aprendizaje compuesta por once sesiones distribuidas en dos bloques de contenidos enfocados a las conductas disruptivas y la educación emocional. Los resultados sugieren la necesidad de diseñar nuevas propuestas y evaluar programas ya existentes para la disminución de conductas disruptivas en la etapa de educación infantil.

**Palabras clave:** Conductas disruptivas, educación emocional, situación de aprendizaje, educación infantil

## **ABSTRACT**

The concern about disruptive behaviors in the early childhood classroom has led the scientific and educational community to recognize the origin in emotional problems during early childhood. In response to this problem, it is necessary to increase and promote knowledge in emotional education. A learning situation has been designed consisting of eleven sessions distributed in two blocks of contents focused on disruptive behaviors and emotional education. The results suggest the need to design new proposals and evaluate existing programs to reduce disruptive behaviors in early childhood education.

**Keyword:** Disruptive behaviors, emotional education, learning situation, early childhood education

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.	Justificación y contextualización .....	1
2.	Objetivos.....	3
	<b>2.1. Objetivo general .....</b>	<b>3</b>
	<b>2.2. Objetivos específicos .....</b>	<b>3</b>
3.	Marco teórico.....	4
	<b>3.1. Desarrollo socioemocional en la etapa 0-6 años.....</b>	<b>4</b>
	<b>3.1.1 Las emociones, funciones y alteraciones en el desarrollo .....</b>	<b>7</b>
	<b>3.2 Conductas disruptivas.....</b>	<b>9</b>
	<b>3.2.1 Factores de riesgo que promueven conductas disruptivas en el aula de educación infantil.....</b>	<b>10</b>
	<b>3.3 Educación emocional .....</b>	<b>15</b>
	<b>3.3.1 Estrategias de intervención en educación emocional .....</b>	<b>17</b>
4.	Situación de aprendizaje .....	19
	<b>4.1. Estado de la cuestión y/o relevancia .....</b>	<b>19</b>
	<b>4.2. Destinatarios .....</b>	<b>22</b>
	<b>4.3. Objetivos y competencias clave.....</b>	<b>22</b>
	<b>4.4. Contenidos .....</b>	<b>26</b>
	<b>4.5. Estrategias metodológicas .....</b>	<b>27</b>
	<b>4.6. Temporalización.....</b>	<b>28</b>
	<b>4.7. Sesiones .....</b>	<b>29</b>
	<b>4.8. Atención a la diversidad .....</b>	<b>41</b>
	<b>4.9. Evaluación .....</b>	<b>41</b>
	<b>4.9.1. Evaluación inicial .....</b>	<b>41</b>
	<b>4.9.2. Evaluación continua.....</b>	<b>42</b>
	<b>4.9.3.Evaluación final.....</b>	<b>42</b>
5.	Conclusiones.....	43
6.	Bibliografía.....	45
7.	Anexos.....	53
	<b>Anexo I. Observación sistemática de las conductas disruptivas.....</b>	<b>53</b>
	<b>Anexo II. Cuestionario inicial .....</b>	<b>54</b>
	<b>Anexo III. Diario emocional.....</b>	<b>55</b>
	<b>Anexo IV. Rúbrica del profesor.....</b>	<b>56</b>
	<b>Anexo V. Escala de evaluación del alumnado.....</b>	<b>57</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1. Hitos del desarrollo socioemocional .....</b>	<b>7</b>
<b>Tabla 2. Funciones de las emociones .....</b>	<b>9</b>
<b>Tabla 3. Áreas, competencias específicas de etapa y saberes básicos .....</b>	<b>25</b>
<b>Tabla 4. Contenidos de la situación de aprendizaje .....</b>	<b>27</b>
<b>Tabla 5. Cronograma de las sesiones y evaluaciones.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabla 6. Secuenciación de cada sesión.....</b>	<b>30</b>

## 1. Justificación y contextualización

El estudio de Polanczky *et al.* (2015) revela que las conductas disruptivas impactan al 5,7% de la población infantil y juvenil del mundo, observando un incremento de la tendencia en los últimos años (Patalay y Gage, 2019). Aunque la mayoría de los problemas conductuales que se presentan en preescolar son temporales, algunos informes evidencian que hasta el 50% de los problemas pueden volverse crónicos y persistir hasta la vida adulta (Luangrath y Hiscock, 2011). Este mismo año, un estudio pone en manifiesto la correlación existente entre el estilo parental y las conductas violentas que se pueden dar en las aulas de educación infantil. La investigación asegura que una crianza estricta o autoritaria, fomenta las conductas agresivas en educación infantil y en los primeros cursos de primaria; además de presentar desregularización en los estados emocionales (Rademacher *et al.*, 2023). También el vínculo materno desorganizado (Kallitsoglou y Repana, 2021), el apego inseguro (Yoon *et al.*, 2017) y la falta de afecto se asocia con conductas problemáticas en etapas de educación infantil (Yoon *et al.*, 2023) como, por ejemplo, conductas agresivas hacia los compañeros, el incumplimiento de las normas de convivencia o rabietas (Kallitsoglou y Repana, 2021). A pesar de la importancia que tiene el empleo de crianza democrática, la mayoría de los progenitores no tiene el estilo de crianza definido y utilizan pautas contradictorias para el niño (Torío *et al.*, 2008). Actualmente, entre los principales objetivos de la educación se encuentra el de crear ciudadanos capaces de vivir y desarrollarse en una sociedad democrática (Sousa y Oxley, 2022). La tendencia actual de la escuela es la de construir una sociedad democrática y plural donde todos los ciudadanos tengan cabida, es por ello que se le está prestando especial atención al aprendizaje en convivencia (Pérez-Vergas *et al.*, 2023). Según Yoon *et al.* (2023), el acoso escolar es uno de los problemas más frecuentes que suele enfrentar la escuela, sobre todo en la etapa de educación primaria; uno de cada tres alumnos, declara haber presenciado acoso escolar a un compañero (Fundación ANAR y Mutua Madrileña, 2022). En este sentido, tienen gran influencia los patrones sociales aprendidos en la primera infancia (Yoon *et al.*, 2023).

Teniendo en cuenta los datos anteriormente expuestos, el trabajo lo llevará a cabo el maestro, en colaboración con el equipo de orientación educativa y psicoeducativa del centro; que a su vez tiene un claro reflejo en el Plan de Acción Tutorial. Atendiendo al Real Decreto 95/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas en Educación Infantil, hace referencia en los principios generales a la importancia del desarrollo óptimo de

la comunicación, pautas básicas de convivencia y relación social. En uno de los objetivos también se menciona esta cuestión además de hacer hincapié en la resolución de conflictos, rechazando la violencia de cualquier tipo. Por todo ello, este Trabajo de Fin de Grado se enmarca en el área denominada en el Real Decreto como: Crecimiento en Armonía. Asimismo, la Agenda 2030; creado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (s.f), en el objetivo 4 hace referencia a la educación de calidad, por la que se pretende crear espacios educativos seguros con cero tolerancias a las conductas violentas.

Los motivos por los que la temática ha sido escogida se clasifican en tres. En primer lugar, el profesional, debido a la trayectoria en el mundo de educación. Más concretamente en la etapa de 0-3 años se ha podido vivenciar diversas situaciones conflictivas difíciles de abordar, por lo tanto, se considera oportuno indagar en esta cuestión con el fin de dotar a los escolares de herramientas que faciliten la externalización y canalización de emociones negativas sin emplear la violencia. En segundo lugar, se destaca el motivo académico, ya que en pocas ocasiones se han expuesto problemáticas similares en las aulas universitarias. Por consiguiente, adquirir formación en conductas disruptivas en los escolares de educación infantil a través del Trabajo Fin de Grado aportará formación, a los contenidos aprendidos previamente. Atendiendo a lo anteriormente expuesto emana el tercer motivo: el personal. La adquisición de conocimiento y actuaciones prácticas de la situación permite alcanzar habilidades útiles en contextos sociales y fuera del ámbito profesional.

El trabajo comenzará con una recopilación teórica y bibliográfica, profundizando en cuestiones relacionadas con el desarrollo socioemocional y aprendizaje dialógico. A continuación, se realiza una revisión de la bibliografía más reciente en base de datos FECYT (WOS y Scopus), con el fin de conocer la situación actual. Seguidamente, se diseña una situación de aprendizaje, mediante la cual se pretende disminuir las conductas disruptivas de los alumnos de educación infantil y ofrecer alternativas mediante el desarrollo de habilidades sociales. Finalmente, a modo de conclusión se realiza una valoración del trabajo exponiendo las dificultades y limitaciones de este.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Diseñar una situación de aprendizaje para disminuir conductas disruptivas a través de la educación emocional dentro del aula de 3º Educación Infantil de un colegio de Zamora.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Realizar una revisión bibliográfica relacionada con la resolución de conflictos y la educación socioemocional.
- Diseñar una situación de aprendizaje de intervención para dotar a los alumnos en habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos pacífica.
- Diseñar un modelo de evaluación del proyecto y de la situación de aprendizaje estableciendo indicadores de logros para verificar los resultados obtenidos tras la aplicación de esta.
- Realizar una reflexión sobre la situación de aprendizaje y el proyecto elaborando unas conclusiones y planteando nuevas líneas de investigación futuras.

### **3. Marco teórico**

Es importante recopilar las investigaciones, publicaciones y estudios realizados sobre el desarrollo del área social, problemas que se presentan y factores que intervienen en la etapa de educación infantil. Así mismo, es necesario la contextualización de la normativa preexistente sobre convivencia escolar. Finalmente, se explica el modelo dialógico.

#### **3.1. Desarrollo socioemocional en la etapa 0-6 años**

Los primeros años de preescolar son los más importantes para que los alumnos adquieran habilidades sociales útiles tanto para su desarrollo personal como académico. Por ello, no es de extrañar que en las últimas décadas los científicos, psicólogos y maestros<sup>1</sup> hayan comenzado a entender la inteligencia como algo más que la adquisición de conocimientos (McCabe y Altamura, 2011). Un claro ejemplo de ello es Goleman (2009), quien desarrolló la teoría socioemocional, al margen de la antigua creencia de que la inteligencia sólo puede ser meramente académica. Es por ello que entiende la inteligencia emocional como una capacidad para percibir, comprender y gestionar las propias emociones y la de los demás. La teoría sostiene que las competencias sociales se dividen en intrapersonales e interpersonales, al igual que lo hace Gardner (1995) con su Teoría de las inteligencias múltiples. La inteligencia interpersonal se entiende como la capacidad de interactuar de manera eficaz con el entorno que rodea a la persona, entendiendo la conducta y emociones de los demás. La inteligencia intrapersonal es entendida como la capacidad para construir una percepción de uno mismo y emplearla de manera óptima en el día a día.

Con todo ello, Goleman (2009) fragmenta la inteligencia emocional en cinco dimensiones. La primera la denomina autoconocimiento y hace referencia a la capacidad de entender lo que sentimos. En este sentido la dimensión hace referencia a la capacidad de identificar las fortalezas y debilidades de uno mismo, siendo capaz de utilizar estas herramientas para tomar decisiones. La segunda dimensión que propone se denomina autocontrol y hace referencia a la identificación, comprensión y dirección

---

<sup>1</sup> Nota: todas las denominaciones que hacen referencia a grupos de personas, órganos de gobierno unipersonales, de representación o miembros de la ciudadanía y se efectúan en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino o masculino.



de las emociones de manera asertiva. La motivación es la tercera dimensión que propone el autor de la teoría y alude a la orientación que posee una persona por conseguir las metas que se propone. En relación con esto, incluye la capacidad para hacer frente a los contratiempos surgidos y la manera en la que se les hace frente con el fin de lograr los objetivos deseados. En cuarta posición se encuentra la empatía, entendida como la capacidad para identificar las emociones de los demás y ser capaces de entenderlas. Esta habilidad ayuda a crear vínculos fuertes y lazos afectivos profundos. Finalmente, menciona las habilidades sociales, entendidas como la capacidad de interactuar en situaciones sociales de manera adecuada, siendo capaz de manejar las propias emociones y las de los demás. En este sentido también se incluye la capacidad para liderar, negociar y cooperar en situaciones sociales. Como bien se puede apreciar, las tres primeras hacen referencia a la inteligencia intrapersonal y las dos últimas a la inteligencia interpersonal.

Salovey y Mayer (1990) también estudian la inteligencia emocional, estos la entienden como un subconjunto dentro de la inteligencia social que es capaz de controlar los sentimientos y emociones propias y de los demás. La habilidad permite emplear la información para guiar el pensamiento y las acciones propias. Por lo tanto, a diferencia de Goleman (1995), secuencian la inteligencia emocional en cuatro grandes grupos. En primer lugar, se encuentra la percepción emocional que hace referencia a la capacidad de percibir, evaluar y expresar las emociones de manera adecuada, tanto de uno mismo como de los demás. Aquí también incluyen la capacidad para discriminar las emociones reales de las sobreactuadas. En segundo lugar, se encuentra la facilitación emocional del pensamiento, es decir, la capacidad que tienen las emociones para ayudar a comprender el pensamiento. Las emociones ayudan a entender la información relevante de una situación y ayudan en la toma de decisiones. En tercer lugar, se encuentra la comprensión y el análisis de las emociones, se refiere a la capacidad de comprender la complejidad de las emociones y su interacción con procesos superiores como pueden ser la memoria o la toma de decisiones. Finalmente, la gestión emocional es la capacidad para regular las emociones y sentimientos de manera óptima. No solo hace referencia a la capacidad de controlar las emociones personales, sino también a la capacidad que posee un individuo para poder ayudar a los demás a poder gestionar las emociones y sentimientos.

Las teorías de inteligencia emocional se relacionan directamente con el desarrollo social del alumno, a lo que Erikson (1950) denomina la Teoría de Psicossocial, donde se

describen las etapas por las que pasa el alumno en el proceso de construcción de la personalidad. La teoría está dividida en ocho etapas, que transcurren desde el nacimiento hasta la adultez del individuo. Debido a que el trabajo se enmarca en la etapa de Educación Infantil, solo es de interés las tres primeras etapas. La primera etapa corresponde a la que se denomina como Oral sensorial. Dicha etapa transcurre durante el primer año de vida, aproximadamente hasta los 18 meses, y se caracteriza porque comienza a desarrollar confianza en la figura cuidadora. En este periodo el niño comienza a coger confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, sintiéndose seguro hasta en los momentos más críticos. No cumplir esta fase de manera satisfactoria puede generar desconfianza hacia el entorno que lo rodea, episodios de ansiedad e inseguridades (Oron *et al.*, 2021). La segunda etapa se denomina Autonomía frente a la vergüenza y la duda. Esta etapa transcurre durante el primer año de vida y el tercer año. En este momento es cuando el niño comienza a tomar sus propias elecciones, como elegir un juguete o que ropa vestirse. Comienza por lo tanto a ser consciente de su propio cuerpo y en ocasiones se opone a lo que el entorno le recomienda. No respetar el espacio del niño puede generar una excesiva dependencia hacia los demás, inseguridades e incluso puede llegar a ser el comienzo de una baja autoestima (Oron *et al.*, 2021). La tercera etapa transcurre desde los tres a los seis años y se denomina Iniciativa frente a la culpa. Esta etapa transcurre a la vez que el juego. Los niños comienzan a tener la iniciativa de jugar, de planificar y de crear. Además, en esta etapa también el niño comienza a emplear el lenguaje como medio de comunicación y por lo tanto es capaz de hacer preguntas sobre lo que pasa en el entorno. Proporcionar espacios de comunicación y creación ayuda al niño a mostrarse mucho más seguro de su capacidad, por el contrario, si no se ofrecen los niños sentirán culpa y dejarán de tener iniciativa en interacciones sociales (Cooper, 2007). Sin embargo, algunos autores como McCabe y Altamura (2011), consideran que las emociones de vergüenza y culpa pueden ser beneficiosas para el niño, pues ayudan a ser menos vulnerables en el futuro.

Durante la primera infancia, los alumnos de educación infantil transcurren por gran cantidad de hitos significativos a nivel emocional, sin embargo, la regulación emocional transcurre durante toda la vida iniciando el proceso en el recién nacido, esto puede verse en tabla 1. En esta etapa la capacidad de regulación se asocia principalmente con mecanismos fisiológicos innatos, que precisan la atención de los cuidadores. Es en esta etapa cuando aparece la sonrisa social (Olhaberry y Sieverson, 2022). Es a partir de los dos años cuando el niño comienza a mejorar la capacidad de

atención y a fijar esa atención en estímulos placenteros. En este momento también comienza a ser capaz de seguir instrucciones básicas y adquirir habilidades sociales clave que permiten la adaptación a la vida escolar. Además, comienza el juego simbólico, es decir el alumno es capaz de representar de manera subjetiva experiencias que han sido presentadas. Esto permite al niño regularse emocionalmente y poner en práctica funciones cognitivas superiores como pueden ser la empatía o las capacidades autorreflexivas (Breek *et al.*, 2006). A partir de los tres años, con el inicio de la empatía, comienzan a comprender que el mundo va más allá de lo que ellos sienten, por lo tanto, el egocentrismo comienza a disminuir (Denham *et al.*, 2014). En el periodo de transición desde los cuatro hasta los cinco años, los niños comienzan a obtener una habilidad esencial denominada “Teoría de la mente”, la cual les permite imaginar y representar con perspectiva a un tercer sujeto. Gracias a esto, comienzan a identificar las consecuencias de sus actos y ajustar el comportamiento en función de sus emociones (Olhaberry y Sieverson, 2022).

**Tabla 1.**

*Hitos del desarrollo socioemocional*

1	0 a 7 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sincronía con las reacciones faciales de los cuidadores principales</li> <li>● Sonrisa social</li> </ul>
2	8 a 10 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mayor atención a quienes lo rodean</li> </ul>
3	12 a 24 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mayor desarrollo de lenguaje gestual, verbal y motor que favorece la regulación</li> <li>● Se evidencia patrón de apego con cada cuidador primario</li> <li>● Reconocimiento en un espejo, juego de roles sencillo</li> </ul>
4	24 a 36 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mayor capacidad de atención y de seguir instrucciones</li> <li>● Capacidad de simulación, que facilita la regulación emocional y potencia funciones cognitivas superiores</li> </ul>
5	25 a 60 m	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Disminuye el egocentrismo</li> <li>● Desarrollan la “teoría de la mente”</li> <li>● Mayor capacidad de planificar y anticipar consecuencia, mayor control inhibitorio y habilidades de representación</li> </ul>

*Nota 1.* Elaborado a partir de Olhaberry *et al.* (2022)

### 3.1.1 Las emociones, funciones y alteraciones en el desarrollo

En los anteriores párrafos se ha hablado del desarrollo social de los niños, sin embargo, como se ha podido leer, tiene un peso muy grande el desarrollo emocional de los alumnos. El concepto emocional, ha sido estudiado por varias disciplinas como la psicología o la sociología, sin embargo, no han conseguido llegar a una definición

conjunta (Wenger *et al*, 1962). Debido a la complejidad del asunto, Kleginna y Kleginna (1981) realizaron una revisión bibliográfica donde contemplaron un total de noventa y dos definiciones de la palabra emoción y las clasificaron en once categorías atendiendo a las características de cada una. Teniendo en cuenta todas las definiciones, los autores propusieron la siguiente definición:

La emoción es un complejo conjunto de factores objetivos y subjetivos, mediadas por el sistema nervioso y el sistema hormonal, que pueden dar lugar (a) experiencias de excitación/ placer o disgusto, (b) activación de importantes procesos cognitivos; como por ejemplo, afectos perceptivos emocionalmente relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado, (c) activación del ajuste fisiológico producido por la excitación y (d) que conducen a un comportamiento que a menudo, aunque no siempre, es expresivo, dirigido a un objetivo y adaptativo (Kleginna y Kleginna, 1981, 355).

En ocasiones se tiene la tendencia de pensar que las emociones pueden ser positivas o negativas, pero ese pensamiento es incorrecto, ya que todas las emociones pueden ser tanto negativas como positivas. Al fin y al cabo, las emociones cumplen una función adaptadora o socializadora (Reeve, 2010). Atendiendo a las aportaciones que hacen Bisquerra *et al.* (2015), la emoción es el mecanismo que nos prepara al acontecimiento, que puede materializarse o no. En otros términos, el proceso implica la recopilación de información procedente tanto del interior como del exterior, incorporando las experiencias pasadas. A partir de ese momento se hace una valoración del suceso en cuestión. La emoción tiene por lo tanto un papel indiscutible en la vida del ser humano, ya que asegura la supervivencia. Además, las emociones cumplen con la función socializadora, según Reeve (2010), al fomentar la interacción entre sujetos. Las relaciones interpersonales, incluyendo la formación, mantenimiento o ruptura, están estrechamente ligadas a la función socializadora de las emociones. Permiten conocer el estado afectivo en el que se encuentra un individuo en un determinado momento, y pueden condicionar la respuesta de aquellos que lo rodean (Tracy *et al.*, 2015). En la tabla 2 se explica de manera breve las funciones que desempeñan cada emoción.

**Tabla 2.**

*Funciones de las emociones*

EMOCIÓN	FUNCIÓN
Miedo	Impulsa a la fuga ante un peligro real inminente para asegurar la supervivencia.
Ansiedad	Estar en atención vigilando lo que pueda ocurrir. Existen peligros potenciales y supuestos.
Ira	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente
Tristeza	No hacer nada. Reflexionar y buscar planes nuevos.
Asco	Desechar sustancias, como pueden ser los alimentos en mal estado, que pueden ser perjudiciales para la salud.
Alegría	Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta conseguir objetivos.
Amor	Sentirse atraído hacia otra persona.

Nota 2. Elaborado a partir de Otaley y Jenkins (1996)

El estudio dirigido por Bakken *et al.* (2023) avala la importancia que tienen las emociones en la primera infancia, ya que llegaron a la conclusión de que una mala emotividad, además de problemas conductuales y emocionales en la primera infancia, están asociados con trastornos emocionales y de ansiedad, sobre todo en la adolescencia.

### **3.2 Conductas disruptivas**

Las conductas disruptivas se caracterizan por entorpecer el ritmo de aprendizaje, así como dificultar las interacciones del grupo, generando un impacto negativo sobre el causante y las personas que lo rodean (Jurado y Justiniano 2016). Estos problemas pueden ser divididos en conductas internalizantes como la ansiedad o la depresión, generalmente detectadas por los padres; y en conductas externalizantes, generalmente detectadas por los maestros y la familia.

En relación con las conductas disruptivas en contextos escolares, Mendoza y Pedraza (2015) las clasifican en dos grandes grupos. Las primeras las denomina conductas disruptivas motrices y engloba todas las conductas que no corresponden al acontecimiento, por ejemplo: ingerir alimentos durante la clase, levantarse o abandonar el aula. Las segundas las denomina conductas disruptivas verbales y se incluyen los silbidos, murmullos en clase y el lenguaje inadecuado. Además, se observa la existencia de conductas graves, tanto de índole física donde se incluyen golpear y dañar objetos

propios o ajenos; así como de índole verbal, que engloban prácticas como el chantaje, los insultos, uso de apodos y burlas. Las investigaciones señalan que la aparición de conductas disruptivas en entornos escolares se debe a la falta de normas y límites en los mismos (Álvarez *et al.*, 2016). Por lo tanto, las conductas disruptivas son problemas que han de ser abordados desde diferentes enfoques, desde los que se destacan el contexto, la cultura y la familia (Monsalve *et al.*, 2017). Sin embargo, es importante tener en cuenta que los límites del desarrollo normal y los del trastorno de la conducta son difusos, ya que en ocasiones el desarrollo normal del niño puede interpretarse de manera inadecuada simplemente debido a la etapa del desarrollo en la que se encuentra (Lulla *et al.*, 2019). Es por ello que los investigadores sugieren que las conductas disruptivas han de observarse en dos o más entornos, de lo contrario, la conducta disruptiva puede estar relacionada con un problema específico con el entorno (Luangrath y Hiscock, 2011).

### **3.2.1 Factores de riesgo que promueven conductas disruptivas en el aula de educación infantil**

El origen o factores contribuyentes a la aparición de las conductas disruptivas en la educación infantil son clasificados en tres grandes grupos: familiares, psicológicos relacionados con el individuo y factores ambientales. Se propone este orden debido a que la familia tiene incluso más peso que la escuela en el desarrollo personal del alumno (Sabroso *et al.*, 2011).

En primer lugar, en relación a la familia, se aborda la influencia que esta tiene en las conductas disruptivas, ya que, en el desarrollo social y conductual de los alumnos de educación infantil, la familia se encuentra entre los organismos más importantes. Esto es debido a que la familia es el primer agente socializador con el que se encuentran tras su nacimiento (Erikson, 1950). Por lo tanto, es un elemento fundamental para entender el comportamiento peculiar de un niño con problemas de conductas (Fernández, 1998). Los factores relacionados con la familia son el estilo parental (Rademacher *et al.*, 2023), el apego (Guerrero, 2018) y los trastornos asociados a los progenitores (Bolsoni-Silva y Loureiro, 2020).

En cuanto al estilo parental, Maccoby y Martin (1983) describen cuatro tipos de estilos parentales a partir de las dimensiones denominadas: afecto/ comunicación y control/ establecimiento de normas. Atendiendo a la clasificación, en primer lugar, se encuentra el estilo parental *autoritario*, caracterizado por establecer reglas y

expectativas muy altas para los hijos. El castigo es utilizado en este estilo parental como medio de control hacia los comportamientos considerados inadecuados por los progenitores. El estilo parental *democrático* es el segundo estilo propuesto, y se presenta como un estilo que pone límites muy claros y que promueve la comunicación entre los progenitores y los hijos. En tercer lugar, el estilo parental *permisivo* es caracterizado por presentar conductas afectuosas y cercanas hacia los hijos, pero sin establecer altas exigencias ni claros límites. Por último, el estilo parental *negligente*, se distingue por tener niveles bajos en exigencia y de afectos, sin prestar atención a las necesidades de los hijos (Maccoby y Martin, 1983). Rademacher *et al.* (2023), en su estudio, han estudiado la influencia que tienen los estilos de crianza en la regulación emocional. De acuerdo con los hallazgos derivados de la investigación, el estilo autoritario fomenta conductas agresivas tanto en la etapa de educación infantil, como en primaria. Este fenómeno se atribuye a la desregularización emocional que se observa en niños que han sido expuestos a un estilo parental autoritario.

En cuanto al segundo factor relacionado con la familia se encuentra el apego, que es definido como el vínculo afectivo asimétrico que existe entre el bebé y los progenitores. Este lazo comienza antes del nacimiento del bebé y continúa en constante evolución a lo largo de todo el ciclo vital. Este apego determina la forma en la que el alumno se adapta a situaciones adversas en contextos diferentes (Guerrero, 2018). Bowlby (1969) en su teoría del apego discierne cuatro tipos: seguro, evitativo, ansioso-ambivalente y desorganizado. El primero es el apego seguro, que se consigue gracias a que los padres o cuidadores han satisfecho las necesidades del bebé de manera empática y responsable. Los niños que presentan apego seguro identifican las emociones de manera más fácil y son capaces de ponerle nombre. Además, se sienten incondicionalmente aceptados. Estos niños se muestran curiosos y presentan mayor capacidad para reflexionar. El segundo tipo de apego que se presenta es el evitativo y se define por el hecho de que “los padres o cuidadores no atienden el mundo emocional del niño” (Guerrero, 2018, p. 100). Los niños con apego evitativo destacan por los buenos resultados académicos, pero presentan dificultades para establecer relaciones íntimas. El tercer tipo de apego es el ansioso-ambivalente, y se caracteriza por la incertidumbre. En ocasiones se muestran sobreprotectores y en otras ocasiones no responden a las necesidades que presenta el bebé. Cuando los padres atienden las necesidades del bebé, en ocasiones suelen ser de manera invasiva. Los niños con este tipo de apego generalmente tratan de llamar la atención con conductas disruptivas o

agresivas y presentan un menor rendimiento en el colegio. Finalmente, el apego desorganizado, se caracteriza por padres negligentes, y generalmente se asocia con algún trastorno psicopatológico por parte de los progenitores, que es explicado de manera más extensa a continuación. Este tipo de apego es el que más secuelas negativas en el aprendizaje, la memoria y la forma de ser del alumno.

El último factor relacionado con la familia son los trastornos y enfermedades asociados a los progenitores. Los trastornos y enfermedades presentadas por los progenitores también tienen una acción directa sobre la salud emocional de los niños y por lo tanto tiene un claro reflejo en la conducta de los hijos. En el estudio realizado por Yamada *et al.* (2021), se observa que los síntomas depresivos prenatales afectan directamente con mayor riesgo de problemas conductuales, hiperactividad y bajo rendimiento prosocial en los hijos. Es muy probable que la manifestación de las conductas disruptivas en un niño surja de la confluencia de factores, entre los que se incluyen la influencia de determinantes genéticos heredados durante el periodo del parto, así como circunstancias derivadas del entorno familiar inapropiadas, las cuales tienen un impacto desfavorable en el desarrollo del menor. Es importante destacar que la depresión en alguno de los cónyuges está estrechamente relacionada con los problemas ambientales y maritales dentro de la familia. Los estudios sugieren que los problemas maritales precedidos por un problema psicológico, como puede ser la depresión en uno de progenitores, incrementa la probabilidad de que los hijos presenten conductas disruptivas (Bolsoni-Silva y Loureiro, 2020).

Continuando con los factores determinantes en las conductas disruptivas en el aula, se presentan los factores personales vinculados al propio niño. Estos factores son los trastornos del habla o problemas de comunicación, el temperamento y la empatía.

En relación a los trastornos del habla o problemas de comunicación, el National Institute on Deafness and others Communications Disorders (NIDCD, 2010) considera que no todos los alumnos desarrollan el habla de la misma forma. A pesar de ello, todos los niños pasan por una progresión tipificada que se alarga hasta aproximadamente los cinco años. Los retrasos en el habla pueden presentarse bien porque el alumno presenta dificultades auditivas que no le permite reconocer los sonidos o porque presenta algún trastorno del habla o del lenguaje, que será identificado en la etapa de primaria. Se entiende como la dificultad para comprender lo que otros sujetos dicen o para expresar ideas. En el estudio llevado a cabo por Thurm *et al.* (2018), se observa que los niños



que presentan dificultades en el habla o en la comunicación presentan también niveles más bajos en la competencia emocional.

En relación al temperamento, se sabe que este incide directamente en el ajuste emocional y social de los alumnos en educación infantil. Se entiende como la forma en la que una persona, en este caso el alumno, actúa o reacciona ante un estímulo ambiental (Cornellà, 2010). Por medio del temperamento se representan respuestas emocionales básicas, que son heredadas y que no pueden ser modificadas a través del aprendizaje (Bordalejo *et al.*, 2014). Para Cloninger (2004) el temperamento está compuesto por respuestas emocionales automáticas que producen hábitos y patrones conductuales. Este autor describe el temperamento en cuatro dimensiones: búsqueda de lo novedoso, evitación del peligro, dependencia de la recompensa y perseverancia. La primera dimensión, búsqueda de lo novedoso, es la tendencia instintiva por la búsqueda de excitación por medio de estímulos novedosos. Este rasgo está mediado por la dopamina, que actúa en el sistema de recompensa, generando así una respuesta fisiológica como puede ser el aumento de la frecuencia cardíaca. Las personas con esta dimensión se caracterizan por ser impulsivas, curiosas y entusiastas. La segunda dimensión, la evitación del peligro, se refiere a la reacción de inhibición de estímulos negativos (Cornellà, 2010). Esta dimensión está estrechamente relacionada con los niveles de serotonina, que ajusta la respuesta a la necesidad de búsqueda de lo novedoso. Las personas con esta dimensión suelen presentar comportamientos evitativos y timidez ante personas desconocidas. En tercer lugar, se encuentra la dimensión de dependencia de la recompensa. Se entiende como la respuesta a estímulos que producen una bonificación, es decir, el individuo mantiene la conducta que facilita la obtención de la recompensa. Esta conducta se logra gracias a la noradrenalina localizada en el sistema de mantenimiento conductual (Cornellà, 2010). Las personas que presentan este rasgo se caracterizan por presentar sensibilidad hacia estímulos sociales y malestar tras la separación del grupo. En cuarto lugar se encuentra la perseverancia, la capacidad que tiene el organismo de mantener una conducta que genera excitación y una recompensa, a pesar de que ésta haya desaparecido. La dimensión se asocia a la transmisión serotoninérgica. Los sujetos con valores altos en esta dimensión presentan dependencia ante la aprobación, apego social y sentimentalismo. Algunas investigaciones como la de Tackett *et al.* (2015), aseguran que el temperamento está estrechamente relacionado con las conductas disruptivas en la primera infancia y en los años posteriores.

Por último, en relación a la empatía, Rosemberg (2017) la definen como “la comprensión respetuosa sobre lo que la otra persona está experimentando” (p. 113). Rosemberg (2017) hace una división entre la empatía cognitiva, que es entendida como la capacidad de predecir, explicar e interpretar las emociones y sentimientos en relación a una situación concreta; y la empatía afectiva, que hace referencia a la respuesta emocional hacia los sentimientos de los demás. En las últimas décadas, numerosos estudios han demostrado que las conductas empáticas comienzan alrededor del primer año de edad, sin embargo, un reciente estudio llevado a cabo por Davidov *et al.* (2021) aseguran que las conductas empáticas cognitivas y afectivas pueden verse desde los tres meses de edad. Gracias a este hallazgo, Paz *et al.* (2021) ha podido observar que la empatía y los problemas conductuales varían según la edad y el sexo. Esto sugiere que los niños presentan más problemas de externalización que las niñas. En el caso de los varones, la asociación era negativa y en el caso de las mujeres era positiva, pero ambas disminuyen con la edad. En consecuencia, se observa que en ambos casos la empatía protege ante las conductas disruptivas futuras.

Finalizando con los factores determinantes de las conductas disruptivas en el aula, se presentan los factores ambientales. La escuela y los maestros son los encargados de dar la bienvenida a las familias y a los alumnos al entorno escolar, por lo tanto, deberán proporcionar ambientes emocionalmente seguros atendiendo a la edad y las características psicológicas de los escolares (Arranque- Hontangas, 2015).

El contexto educativo es uno de los ambientes donde los niños pasan más tiempo durante el día, por lo que es muy importante conocer los factores asociados al ciclo de educación infantil y los problemas de comportamiento temprano. Dentro de la institución educativa existen algunos factores como la jerarquización y la organización escolar que fomentan la agresividad, debido a los principios básicos de socialización. La escuela en cierta medida suple lo que la familia no puede facilitar a el alumno, ofreciendo así al niño otro lugar en el que poder socializar (Fernandez, 1998). De este modo, el profesorado debe presentar cualidades fundamentales para hacer frente a las situaciones anteriormente expuestas. En primer lugar, el profesorado debe poseer equilibrio psicológico y dominar las técnicas de resolución de conflictos, utilizar la autoridad de manera efectiva cuando se considere necesario y manejar una comunicación óptima. En segundo lugar, realizar un trabajo constante y consciente tanto sobre uno mismo como el papel del educador. Además, debe ser consciente del papel que desempeña dentro del aula para favorecer el clima del aula y ser consciente

de que por medio de las neuronas espejo, son capaces de contagiar las emociones al alumnado. Finalmente, practicar la escucha activa en todos los sentidos, para ofrecer transparencia, confianza, paciencia y armonía dentro del aula (Céspedes, 2013).

Hasta el momento, se ha hablado de las competencias que precisa un docente en el aula de educación infantil. Sin embargo, es necesario reconocer que estas habilidades influyen directamente en el clima áulico, distinguiéndose del clima escolar (Paneiva *et al.*, 2018). El primero de ellos hace referencia a la percepción de los escolares en relación con el grado de dificultad en el aula, las interacciones con el profesor y con los iguales, además de incluir la participación de uno mismo dentro del aula (Reid y Radhakrishnan, 2003) En cambio, el clima escolar es definido con la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa con relación a las normas y relaciones que se dan en la mismas (Zych et el., 2017). Cook *et al.* (2010) incluyen la organización y la forma en la que se definen los comportamientos de los miembros.

### **3.3 Educación emocional**

Antes de entender que es o en qué consiste la educación emocional, es importante explicar que es la emoción. El concepto es muy difícil de definir, pero “casi todo el mundo piensa qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger *et al.*, 1962, p. 3). Atendiendo a las definiciones aportadas por los investigadores en la materia, se podría decir que es un estado de alteración corporal complejo donde intervienen profesos biológicos, cognitivos, y culturales, que surgen a raíz de un estímulo interno o externo (Bisquerra, 2005; Goleman, 2009; Salovey y Mayer, 1990). La educación emocional por lo tanto se entiende como un proceso educativo, que transcurre durante toda la vida del escolar y por el cual se pretende lograr un desarrollo integral emocional, como medio de desarrollo cognitivo y personal (Bisquerra, 2000). En este sentido, a través de la educación emocional, el alumno se nutre de conocimientos y habilidades que capacitan al individuo a afrontar desafíos de la vida diaria (Bisquerra, 2000). Para poder dar sentido a la definición es necesario ofrecer conocimiento y habilidades sobre las propias emociones. Por lo tanto, el principal objetivo que presenta la educación emocional hoy en día es capacitar a los alumnos para afrontar el bienestar social y emocional de los mismos. Mediante la educación emocional se pretende que las personas sean lo más felices posible, gracias a que son capaces de regularse emocionalmente bien. No obstante, la educación emocional no ha de quedarse en ámbitos formales, como pueden

ser la escuela, sino que tiene que traspasar fronteras e incluirse en todos los contextos con los que interacciona la persona a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2011). Bisquerra (2005), propone los siguientes objetivos generales que la educación emocional contempla: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar habilidades para controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de generar emociones positivas, desarrollar mayor competencia emocional, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

La educación emocional es una de las asignaturas más importantes socialmente hablando. Antiguamente, la familia era uno de los agentes principales del desarrollo de esta habilidad, sin embargo, en los últimos años esta tendencia ha ido cambiando y la educación emocional ha sido relegada a escuela (Bisquerra, 2011). Sin embargo, en la actualidad, es muy difícil llevar a cabo este aprendizaje desde el punto de vista educativo, puesto que ni los propios maestros ni educadores han sido formados para ello (Bisquerra, 2011). Sin embargo, es muy importante que los maestros reciban una formación amplia y continua sobre el desarrollo evolutivo en relación al desarrollo emocional, ya que aporta conocimiento sobre las interacciones óptimas hacia los escolares. Estas interacciones a su vez ayudan a que el alumno pueda desarrollar habilidades que favorezcan la regulación emocional y ayudan a reducir las conductas disruptivas en el aula, a través de la comprensión de las emociones (Thümmler *et al.*, 2022). En las últimas décadas, con el fin de dar solución a este hecho, han surgido las denominadas escuelas de padres. Espacios donde los progenitores pueden resolver dudas, compartir experiencias y de esta forma recibir información adecuada en torno a diversas cuestiones relacionadas con el desarrollo (Romero, 2005).

Según el Real Decreto 95/2022 que regula la educación en España contempla que el currículo en la educación infantil parte de la idea de que los niños son seres psicosociales que necesitan de modelos integrales donde desarrollarse cognitivamente, motrizmente, socialmente, así como emocionalmente.

De acuerdo con el metaanálisis de Durlak *et al.* (2011) la implementación de programas que fomentan la educación emocional produce efectos positivos en las competencias socioemocionales de uno mismo, mejorando el clima del aula y de las actitudes positivas. También se ve un aumento significativo en las conductas

prosociales, disminuyendo significativamente los conflictos, la agresividad y la ansiedad. En contraposición, aumenta el rendimiento académico. A consecuencia de los beneficios obtenidos, Guerrero (2018) insiste en la necesidad de implementar programas que favorezcan la educación emocional en los alumnos comenzando desde edades tempranas.

### **3.3.1 Estrategias de intervención en educación emocional**

La implementación de un programa de educación emocional no es fácil (Bisquerra, 2011). En el proceso habrá que tener en cuenta las características del centro educativo, la formación previa del profesorado en educación emocional, la disponibilidad del profesorado y el entorno social en el que se desarrolla entre otros (Bisquerra, 2005). Por lo tanto, es necesario empezar planificando de lo más sencillo hasta conseguir el objetivo final. Seguidamente se presentan estrategias y procedimientos para la puesta en marcha de un programa de educación emocional. La primera estrategia se denomina *orientación ocasional* y consiste en el aprovechamiento de determinados momentos durante la jornada lectiva para impartir conocimientos sobre la educación emocional. La segunda estrategia, los *programas en paralelo*, se emplean en horario extraescolar y de forma voluntaria. La tercera estrategia son las *asignaturas voluntarias* y se trata de ofrecer asignaturas en torno a la temática. La *acción tutorial*, es la cuarta estrategia que se presenta, se trata de un instrumento dinamizador que incluye al departamento de orientación, con la colaboración de las personas tutoras del centro para la creación de un plan de acción tutorial. Tiene como función orientar al docente en su desempeño como tutor de aula, para incluir la educación emocional en los momentos educativos. Es por tanto una actuación íntegra, colectiva y coordinada que implica a toda la comunidad educativa, incluyendo en el proceso a la familia también. La quinta estrategia es la integración curricular, similar a la anterior con la particularidad de que los contenidos en educación emocional son incluidos a lo largo de las materias educativas y en todos los niveles. Finalmente, la educación para la ciudadanía es la creación de un nuevo espacio para el aprendizaje y desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes necesarias para la convivencia (Agirrezabala, 2008).

El alumno debe tomar conciencia de la importancia que tiene la educación emocional. Desde el grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona y de Lleida, proponen que se trabaje a través de las

competencias emocionales (Rueda y Filella, 2016). Bisquerra y Pérez (2007), definen las competencias como “conocimientos y procedimientos relacionados con un determinado ámbito profesional o especificación” (p.3). Atendiendo a la clasificación propuesta por Bisquerra y Pérez (2007) se diferencian cinco tipos de competencias:

- Conciencia emocional: se define como la capacidad para identificar las propias emociones y las emociones de los demás. También se incluyen las habilidades para percibir el clima emocional en un contexto.
- Regulación emocional: se entiende como la capacidad para controlar las emociones de manera efectiva. Requiere de tener la capacidad para entender la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento.
- Autonomía emocional: es un conjunto amplio de características y elementos relacionados con la autogestión, la autoestima, la responsabilidad, etc.
- Competencia social: es la capacidad para desarrollar relaciones interpersonales de manera óptima. Implica el dominio de habilidades sociales.
- Competencia para la vida y el bienestar: es la capacidad para tener comportamientos apropiados y afrontar desafíos de manera satisfactoria.

## 4. Situación de aprendizaje

A continuación, se muestra una situación de aprendizaje destinada a trabajar la educación emocional, con el fin de disminuir las conductas disruptivas dentro del aula de educación infantil. En los siguientes apartados se habla sobre la situación actual sobre las conductas disruptivas y los planes que se han llevado a cabo. Además, se presentan los siguientes puntos: destinatarios, objetivos y competencias clave, saberes básicos, metodología, temporalización, sesiones, atención a la diversidad y finalmente la evaluación.

### 4.1. Estado de la cuestión y/o relevancia

La investigación científica en los últimos años ha intentado averiguar cuáles son los factores de riesgo y protección que intervienen en relación a las conductas disruptivas y la implicación que tiene la educación emocional.

Un estudio reciente informa que los niños que presentan apego inseguro o desorganizado presentan mayores niveles de conductas externalizantes en la primaria infancia y los posteriores años (Badovinac *et al.*, 2021; Deneault *et al.*, 2021). Curiosamente, en el estudio realizado por Bureau *et al.* (2019) las conductas externalizantes se asocian más al apego paterno que al materno, esto puede ser debido al tipo de juego físico que suele darse entre padre e hijos. Las conductas externalizantes por el contrario disminuyeron con los niños que presentaban apego seguro, lo que refleja una capacidad aprendida para regularse emocionalmente. Sin embargo, las evidencias muestran que no se mantiene en largos periodos de tiempo y la tendencia cambia conforme el niño crece (Badovinac *et al.*, 2021). A pesar de que cuando se habla de apego, generalmente se toma en cuenta a la madre, es importante recordar que el padre también participa en el apego y tienen similares consecuencias en las conductas violentas o disruptivas (Deneault *et al.*, 2021).

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, los maestros deben proporcionar ambientes emocionalmente seguros, esto se puede lograr gracias a los profesores con altos niveles de expresividad positiva en el aula (Shewark *et al.*, 2018; Valente *et al.*, 2019; Vancraeyveldt *et al.*, 2015; Williford *et al.*, 2017). En contraposición, los maestros que presentan mayores niveles de negatividad o expresiones negativas dentro del aula suelen tender a usar prácticas punitivas para controlar el comportamiento de los escolares (Poulou *et al.*, 2022; Williford *et al.*,

2017). Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por Barrientos-Fernández *et al.* (2020) se asegura que las capacidades interpersonales e intrapersonales del profesor no influyen de manera directa en ninguna de las variables consideradas en el estudio. Lo que sí han podido observar es que tanto la titularidad privada (Bassok y Galdo, 2016) como una menor ratio de niños favorece el clima en el aula, disminuyendo por tanto las conductas disruptivas.

En las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional, se han ido desarrollando iniciativas para el desarrollo de competencias socioemocionales (Thümmeler *et al.*, 2022). En España, uno de los más destacados es el Programa para Aprendizaje Emocional y Social de la Diputación de Guipúzcoa. El programa consta de actividades que trabajan las competencias emocionales planteadas por Bisquerra en los diferentes niveles educativos (Agirrezabala, 2008). Tras su aplicación, Muñoz y Bisquerra (2013), partícipes en la elaboración del programa, aseguran obtener buenos resultados tras su aplicación; sin embargo, la evidencia empírica que respalda dicho programa son estudios cuasiexperimentales, ya que pueden estar sesgados los resultados obtenidos tras su aplicación.

EMOTI es otro de los programas que trabaja la educación emocional a nivel estatal, el cual pretende trabajar la educación emocional con alumnos de edades tempranas (3-8 años). Se ha podido observar cómo tras su aplicación, la competencia social ha incrementado un 95% con respecto al grupo control, al cual no se le ha aplicado el programa. Además, se ha podido observar que tras la aplicación los niños realizan manifestaciones más empáticas y prestan más atención a las relaciones sociales. El programa, el cual tiene carácter preventivo, se centra en las competencias emocionales y cognitivas. Tiene como objetivo enseñar a percibir las propias emociones y las de los demás desde edades muy tempranas. Una característica principal es que a través de sus 27 actividades se trabaja la empatía de manera transversal (Salas-Ramón y Alcaide- Risoto, 2022). Sin embargo, al igual que ocurre en el programa de la diputación de Guipúzcoa, la evidencia se basa en estudios cuasiexperimentales (Salas-Ramón *et al.*, 2018; Salas-Ramón y Alcaide- Risoto, 2022). A pesar de que se encuentran numerosos programas para la educación emocional en España, todavía no se encuentra un programa diseñado específicamente para trabajar las conductas disruptivas a través de la educación emocional.



A nivel internacional, se destaca el programa *Papilio* (Thümmeler *et al.*, 2022; Zarra-nezhad *et al.*, 2023). Este programa pretende trabajar la educación emocional para la reducción de conductas disruptivas en el aula de educación infantil (Koivula *et al.*, 2019). A pesar de que es de origen alemán y su aplicación se llevó a cabo allí, se obtuvieron muy buenos resultados, ya que muestra una reducción considerable de las conductas externalizantes e internalizantes (Zarra-Nezhad *et al.*, 2023). En Finlandia, tras su adaptación y puesta en marcha, los docentes aseguran observar cambios positivos en la forma de juego e interacciones sociales (Koivula *et al.*, 2019). Por su parte, *Second Step*, de origen estadounidense, y su variante alemana Faustos, tratan de trabajar las habilidades socioemocionales dentro del aula de infantil con el propósito de reducir las conductas disruptivas (Thümmeler *et al.*, 2022). En general ha obtenido muy buenos resultados sobre todo en alumnos que presentan menos desarrolladas las habilidades trabajadas en el programa (Low *et al.*, 2015; Merrin y Low, 2022). Sin embargo, Low *et al.* (2015) no encuentran mejoras significativas en alumnos con conductas disruptivas. Finalmente, otro programa desarrollado también en Alemania denominado *Lubo aus dem All!* y puesto en marcha en quince escuelas infantiles del país, obtuvo muy buenos resultados, ya que los alumnos del grupo de intervención mejoraron de manera significativa en resolución de problemas sociocognitivos (Schell *et al.*, 2015).

Dada la cantidad de programas que han surgido en las últimas décadas y que han sido mencionadas con anterioridad, se puede afirmar que los programas basados en la educación emocional y en las habilidades sociales son un buen medio para reducir las conductas disruptivas y conductas problemáticas (Badeu y Trifan, 2022; Graziano y Hart, 2016; Justicia-Arráez *et al.*, 2021). Sin embargo, cabe destacar que algunos programas que trabajan en torno a las conductas disruptivas o problemas conductuales y la educación emocional están íntegramente enfocados hacia el profesorado y no tanto al potenciamiento de las habilidades socioemocionales de los escolares (Conroy *et al.*, 2019), otros en cambio obtienen los resultados de las competencias de los escolares a través del profesorado y no directamente de los alumnos (Koivula *et al.*, 2019; Zarra-Nezhad *et al.*, 2023).

## **4.2. Destinatarios**

Los destinatarios a los que está dirigido el programa de prevención son alumnos y alumnas de educación infantil de un colegio de la provincia de Zamora en la comunidad autónoma de Castilla y León. Se decide desarrollarlo en tercer año de educación infantil teniendo en cuenta el desarrollo social y emocional en el que se encuentran los escolares. Se considera que en esta etapa, han superado el egocentrismo y han adquirido la teoría de la mente (Olhaverri y Sieverson, 2022).

## **4.3. Objetivos y competencias clave**

La situación de aprendizaje para prevención de las conductas disruptivas tiene como objetivo principal reducir la cantidad de conductas inadecuadas o disruptivas en el aula a través de la educación emocional en un aula de tercero de educación infantil de un colegio de la provincia de Zamora.

Partiendo del objetivo general nacen los siguientes objetivos específicos:

1. Reducir las conductas disruptivas dentro del aula de tercero de educación infantil
  - a. Identificar las situaciones donde ocurren la mayor cantidad de conductas disruptivas a través de una evaluación inicial.
  - b. Instaurar normas de convivencia, que ayuden a mejorar el clima áulico.
  - c. Favorecer el desarrollo del niño en un entorno seguro
2. Entrenar las habilidades y competencias socioemocionales de los escolares como medio de prevención de las conductas disruptivas.
  - a. Identificar las propias emociones y de los demás
  - b. Adquirir las competencias de educación emocional

Los objetivos propuestos para la situación de aprendizaje se basan en los objetivos de la etapa recogidos en el artículo 6 del DECRETO 37/2022 y los recogidos en el artículo 7 del Real Decreto de 95/2022. En referencia a los objetivos al Real Decreto de 95/2022 se han escogido dos objetivos, el primero: “desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas” (p.14564) y el segundo: “relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia” (p.14564). Con relación al DECRETO 37/2022 se

ha escogido un único objetivo: “iniciarse en el conocimiento y valoración de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León” (p.48198).

El currículo de educación infantil se articula en base a tres áreas: Crecimiento en armonía, Descubrimiento y exploración del entorno y Comunicación y representación de la realidad. La primera área tiene especial importancia y está presente en todas las sesiones debido a la temática de la situación de aprendizaje, ya que se trabajan las normas de convivencia. La segunda área también es trabajada, ya que la situación de aprendizaje trata de dotar al alumno de habilidades para desarrollarse de manera autónoma en el medio, haciendo hincapié en los principios de respeto hacia las personas y el entorno. La última área está presente en la mayoría de la situación de aprendizaje gracias a que se trabajan lenguajes alternativos.

Atendiendo a la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación) y al Real Decreto 95/2022 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación infantil a nivel estatal, además de tener en cuenta el DECRETO 37/2022 por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, la situación de aprendizaje incluye las siguientes competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora, competencia en conciencia y expresión culturales.

Durante las sesiones, las competencias serán trabajadas de manera transversal de acuerdo con los objetivos planteados. A continuación, se analizan las competencias que tendrán especial interés para la situación de aprendizaje de prevención de las conductas disruptivas.

En primer lugar, la competencia en comunicación lingüística (CCL) tiene especial importancia durante todas las sesiones propuestas. Esto es debido a que el diálogo alumno- alumno y docente- alumno, estará presente en todo momento. En segundo lugar, la competencia personal social y de aprender a aprender (CPSAA), también está presente en la situación de aprendizaje, puesto que el ritmo de aprendizaje será marcado por los alumnos. Además, a través de la situación de aprendizaje comenzarán a conocer sus propias emociones, como la de los demás. La competencia ciudadana (CC) también tiene especial interés en la propuesta, dado que se llevará a cabo a través de la adquisición de valores como el respeto, la tolerancia y las normas de convivencia dentro

del aula. La autorregulación emocional tiene especial importancia en la situación de aprendizaje y está estrechamente relacionada con la competencia emprendedora (CE), además de conocer las propias emociones también se trabajará la empatía y el respeto por los demás compañeros. Las nuevas tecnologías, favorecen a la adquisición de contenidos de manera dinámica, por ello, la competencia digital (CD) tendrá gran peso en la metodología de las sesiones. Finalmente, la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC), tendrá gran importancia también en el desarrollo de las sesiones, ya que se articula en torno a sesiones diversas y creativas donde todos los escolares son aceptados independientemente de la raza o sexo.

**Tabla 3.***Áreas, competencias específicas de etapa y saberes básicos*

<i>ÁREAS</i>	<i>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE ETAPA</i>	<i>SABERES BÁSICOS</i>	
Área 1. Crecimiento en armonía	1. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.	B. Desarrollo y equilibrio afectivos.	Herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses
	2. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.	D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.	–Habilidades socioafectivas y de convivencia: comunicación de sentimientos y emociones y pautas básicas de convivencia, que incluyan el respeto a la igualdad de género y el rechazo a cualquier tipo de discriminación  La amistad como elemento protector, de prevención de la violencia y de desarrollo de la cultura de la paz.
Área 2. Descubrimiento y exploración del entorno	3. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.	B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.	Pautas para la indagación en el entorno: interés, respeto, curiosidad, asombro, cuestionamiento y deseos de conocimiento.
Área 3. Comunicación y representación de la realidad	4. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.	A. Intención e interacción comunicativas.	Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. – Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.

*Nota 3.* Elaboración propia

De manera análoga, las competencias específicas de etapa también cobran especial interés en las situaciones de aprendizaje. Estas competencias específicas de etapa son una concreción más de las competencias clave, divididas en las tres áreas anteriormente mencionadas y guardando relación con las competencias clave. Atendiendo al Real Decreto 95/2022 las competencias específicas para el área de Crecimiento en armonía son las referentes al reconocimiento, manifestación y regulación de las emociones, además de incluir también los referentes a la adquisición de hábitos, modelos y normas sociales saludables. En relación con la segunda área, se recogen aquellas competencias específicas relacionadas con el desarrollo de habilidades para solventar situaciones o problemas de manera creativa. Finalmente, las competencias específicas para el área de Comunicación y representación de la realidad se incluyen aquellas que inciden en la manifestación de intereses, necesidades y respuestas, según las necesidades del entorno.

En la tabla 3 se incluyen de manera esquemática lo anterior, incluyendo también los saberes básicos correspondientes a cada competencia específica de área. Para finalizar, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son incluidos en la situación de aprendizaje, por ello, se articula en base al objetivo 4. Educación de Calidad y el objetivo 16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas.

#### **4.4. Contenidos**

Los contenidos son extraídos y tienen estrecha relación con los objetivos de la propuesta. Es por ello que la situación de aprendizaje está dividida en tres bloques de contenidos de acuerdo a la fundamentación teórica, los objetivos propuestos, los destinatarios y la temporalización. En primer lugar, se trabajarán los temas más relacionados con el acoso escolar, en segundo lugar, se centrará en las emociones y el potenciamiento de las habilidades socio emocionales y finalmente, en el entrenamiento de las habilidades sociales (Tabla 4).

**Tabla 4.***Contenidos de la situación de aprendizaje*

BLOQUE 1. CONDUCTAS DISRUPTIVAS	
1.1 ¿Qué son las conductas disruptivas?	1.2 Convivencia en el aula
1.1.1 Identificación y definición	1.2.1 Normas de convivencia
BLOQUE 2. EMOCIONES Y ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	
2.1 Emociones	2.2 Entrenamiento de las habilidades y socioemocionales
2.1.1 Alegría	2.2.1 Conciencia emocional
2.1.2 Tristeza	2.2.2 Regulación emocional
2.1.3 Ira	2.2.3 Autonomía emocional
2.1.4 Miedo	2.2.4 Competencia social
2.1.5 Asco	2.2.5 Competencia de vida y bienestar
2.1.6 Amor	

*Nota 4.* Elaboración propia.

#### **4.5. Estrategias metodológicas**

Las estrategias metodológicas sirven de guía para ejecutar actos adaptados a las particularidades y necesidades, con la finalidad de incentivar la participación y la motivación de los escolares y poder lograr los objetivos propuestos. Atendiendo a la LOMLOE, las estrategias metodológicas tendrán que estar enmarcadas dentro de las pautas recomendadas por el Diseño Universal para el Aprendizaje y serán desarrolladas con más detalle en el apartado de atención a la diversidad.

La primera estrategia que es empleada en la situación de aprendizaje y que tiene gran protagonismo en todas las sesiones es el aprendizaje dialógico. La estrategia posibilita la libre expresión de los escolares cuando se está realizando, fomentando la escucha activa y la empatía. El rol del docente, sin embargo, es de guía; dirige el diálogo y fomenta la reflexión del grupo. En educación infantil, la asamblea es el mayor representante de la estrategia metodológica (Orozco y Moriña, 2020). La segunda

estrategia que es llevada a cabo en la situación de aprendizaje es el trabajo cooperativo. La estrategia empleada en grupos heterogéneos fomenta el trabajo en equipo y la cohesión del grupo clase (Orozco y Moriña, 2020). A pesar de que el trabajo cooperativo es una estrategia metodológica muy adecuada para trabajar los conflictos y la educación emocional, algunos autores como Alzate-Heano *et al.* (2020) recalcan que ha de ir junto un aprendizaje significativo que parta desde el contexto inmediato del alumno. De esta manera también fomenta la reflexión y el acercamiento a lo trabajado durante la situación de aprendizaje. La tercera estrategia es el Aprendizaje Basado en el Juego y fomenta la socialización y desinhibición de los escolares, asemejando a la realidad. Además, fomenta la motivación por la adquisición de conocimientos (Orozco y Moriña, 2020). Finalmente, la Gamificación, la cual se caracteriza por el empleo de la tecnología de la información y comunicación para la adquisición de los contenidos expuestos (Yélamos- Guerra, 2022).

#### **4.6. Temporalización**

A continuación, se muestra el cronograma para la puesta en marcha de la situación de aprendizaje durante un curso escolar en un colegio de la provincia de Zamora. La duración estimada de las sesiones es de octubre a diciembre, durante una hora destinadas al área de crecimiento en armonía. La evaluación inicial, se realizará durante el mes de septiembre y la final coincidiendo con la última sesión de la situación de aprendizaje en diciembre y antes de las vacaciones de navidad. Como se puede observar en la tabla 5, la evaluación continua se desarrollará tras el desarrollo de la sesión cinco y diez. Finalmente, los resultados tras la aplicación son observados dos meses después, es decir en marzo.



**Tabla 5.**

*Cronograma de las sesiones y evaluaciones*

	SEPT.				OCT.				NOV.				DIC.				EN.				MAR.				JUN							
SESIÓN	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Evaluación inicial	x	x	x	x																												
1					x																											
2						x																										
3							x																									
4								x																								
5									x																							
6										x																						
7											x																					
8												x																				
9													x																			
10														x																		
11															x																	
Evaluación continua									x						x																	
Evaluación final																x																
Evaluación resultados																											x	x				

Nota 5. Elaboración propia.

#### 4.7. Sesiones

Las once sesiones tendrán una duración aproximada de 45 minutos, distribuidas en tres momentos. El primer momento tendrá una duración de 5 minutos aproximadamente que servirá para contextualizar lo que se ha trabajado y lo que se va a trabajar en la sesión. El segundo momento con una duración de 30 minutos aproximadamente que se empleará para el desarrollo de la actividad en general. El tercer tiempo, denominado calma, tendrá una duración aproximada de 5 minutos y se utilizará para dar el cierre a la sesión. Las sesiones se articulan en torno a tres contenidos. La primera sesión está enfocada directamente a las conductas disruptivas y la convivencia en el aula. Las tres siguientes sesiones están enfocadas al trabajo de las emociones básicas y para terminar se trabajarán de manera individual las competencias emocionales.

**Tabla 6.**

*Secuenciación de cada sesión*

<b>SESIÓN 1</b>	<b>¿Qué me hace sentir mal dentro del aula?</b>	<b>45 minutos</b>
<b>DESARROLLO</b>		
<p>La sesión comenzará haciendo una pequeña introducción sobre lo que se va a hablar durante la misma. Para ello, los niños estarán sentados en círculo. El docente preguntará a los escolares sobre vivencias acontecidas dentro del aula que no hayan sido de agrado para ellos. En esta sesión el docente tratará de fomentar la reflexión del alumnado mediante preguntas relacionadas con las emociones, como, por ejemplo: ¿cómo te sentiste cuando...? o ¿qué haces cuando te sientes triste? Sin embargo, en la sesión el docente no deberá proponer ninguna alternativa, ya que de esta manera se podrán detectar las conductas disruptivas que pueden darse en el aula.</p> <p>En gran grupo los niños establecerán cinco normas para el aula. Para finalizar la sesión los alumnos cumplimentarán el diario emocional.</p>		
<b>OBJETIVOS</b>		<b>CONTENIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Detectar conductas que sean negativas para los escolares</li> <li>● Introducir las emociones básicas</li> <li>● Establecer normas de convivencia beneficiosas para todos los escolares</li> <li>● Potenciar la expresión oral</li> </ul>		<p>Bloque 1. Conductas disruptivas</p> <p>1.1 ¿Qué son las conductas disruptivas?</p> <p>1.1.1 Identificación y definición</p> <p>1.2 Convivencia en el aula</p> <p>1.2.1 Normas de convivencia</p> <p>Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales</p>
<b>METODOLOGÍAS</b>		<b>AGRUPACIÓN</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación		<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo
<b>EVALUACIÓN</b>		<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
<p>Rúbrica del profesor</p> <p>Diario emocional</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer de las actitudes que no son agradables</li> <li>● Dominar el diálogo y reflexión</li> </ul>
<b>ESPACIO</b>		<b>RECURSOS MATERIALES</b>
<p>Aula de referencia de los escolares de educación infantil</p>		<p>Papel y bolígrafo</p>
<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>		<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> CCEC		<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input type="checkbox"/> Competencia específica 4

**DESARROLLO**

La sesión comenzará recordando lo trabajado en la sesión anterior, para ello, las normas serán leídas en voz alta por el docente.

La primera actividad que se desarrolla en esta sesión se denomina ¡sígueme el ritmo! Primero el docente enseñará dos caras, la primera una cara feliz y otra triste. El docente, instará a los alumnos a que expliquen qué sienten o hacen cuando están felices o tristes. A continuación, el docente colocará cada cara en un extremo del aula y solicitará a los alumnos que se sitúen bajo una de las caras según se sientan en ese momento. En este momento, el docente dejará un espacio por si alguno de los alumnos quisiera expresar las razones por las que se identifica con la emoción. Después, el docente reproducirá dos tipos de música: una rápida y alegre; y otra, lenta y triste. Los alumnos deberán representar cada emoción con cada una de las músicas.

Para finalizar la sesión, los alumnos se pondrán en una fila y se tumbarán de tal manera que la cabeza quede en el vientre del siguiente. El docente comienza a reírse a carcajadas, haciendo movimientos oscilantes con el vientre, moviendo la cabeza del de adelante y produciendo una carcajada colectiva. Para dar por concluida la sesión cumplimentarán el diario emocional.

**OBJETIVOS**

**CONTENIDOS**

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer y diferenciar la tristeza de la felicidad</li> <li>● Identificar las expresiones asociadas a la tristeza y felicidad en los demás</li> <li>● Expresar de manera adecuada la alegría y tristeza</li> <li>● Favorecer el autoconocimiento</li> </ul> | <p>Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales</p> <p>2.1 Emociones</p> <p>2.1.1 Alegría</p> <p>2.1.2 Tristeza</p> |
|---|--|

**METODOLOGÍAS**

**AGRUPACIÓN**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego</li> <li><input type="checkbox"/> Gamificación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Individual</li> <li><input type="checkbox"/> Parejas</li> <li><input type="checkbox"/> Pequeños Grupos</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo</li> </ul> |
|--|---|

**EVALUACIÓN**

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- |   |   |
|---|---|
| <p>Rúbrica del profesor</p> <p>Diario emocional</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer la alegría y la tristeza</li> <li>● Identificar la tristeza y alegría en los demás</li> <li>● Expresar de forma adecuada las emociones trabajadas</li> <li>● Dominar el diálogo y reflexión</li> </ul> |
|---|---|

**ESPACIO**

**RECURSOS MATERIALES**

<p>Aula de psicomotricidad</p>	<p>imágenes de alegría y tristeza y reproductor de música</p>
--------------------------------	---

**COMPETENCIAS CLAVE**

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> CCL</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> CPSAA</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> CC</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> CE</li> <li><input type="checkbox"/> CD</li> <li><input type="checkbox"/> CCEC</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2</li> <li><input type="checkbox"/> Competencia específica 3</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4</li> </ul> |
|--|---|

SESIÓN 3	¿Qué emoción soy?	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando lo anteriormente trabajado. Posteriormente, se mostrarán dos imágenes: una de un niño quitando la pelota a otro y otra de unas lombrices en la tierra. Se les preguntará a los alumnos que emociones les sugiere cada una de ellas y se hará la representación facial de cada una.</p> <p>Seguidamente, a cada uno se le pegará una de las imágenes en la espalda y solamente haciendo el gesto representativo de cada una de las emociones deben agruparse.</p> <p>Para dar por finalizada la actividad los alumnos serán fotografiados en grupo poniendo la cara representativa de cada emoción y será expuesta en el mural.</p> <p>La sesión concluirá con la cumplimentación del diario emocional.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer y diferenciar la ira del asco</li> <li>● Identificar las expresiones asociadas a la ira y el asco en los demás</li> <li>● Expresar de manera adecuada la ira y asco</li> <li>● Favorecer el autoconocimiento</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.1 Emociones 2.1.3 Ira 2.1.5 Asco	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input checked="" type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer la ira y el asco</li> <li>● Identificar la ira y el asco en los demás</li> <li>● Expresar de forma adecuada las emociones trabajadas</li> <li>● Dominar el diálogo y reflexión</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de psicomotricidad	Imágenes	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input type="checkbox"/> CCL <input checked="" type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input checked="" type="checkbox"/> CCEC	<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

SESIÓN 4	¿Quién hay ahí?	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando los contenidos anteriormente trabajados. Seguidamente, los alumnos se tapan los ojos con un antifaz y comenzarán a deambular por el aula. El docente, pondrá una música que evoque el miedo. Cuando la música pare, los alumnos deberán acercarse a la persona más cercana y refugiarse en ella.</p> <p>Para finalizar la sesión, los alumnos en un gran grupo comentarán y reflexionarán sobre a lo que han sentido en la actividad. También cumplimentarán el diario emocional.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y diferenciar el amor del miedo</li> <li>• Identificar las expresiones asociadas al amor y el miedo en los demás</li> <li>• Expresar de manera adecuada el amor y el miedo</li> <li>• Favorecer el autoconocimiento</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.1 Emociones 2.1.4 Miedo 2.1.6 Amor	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Individual <input checked="" type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el amor y el miedo</li> <li>• Identificar el amor y el miedo en los demás</li> <li>• Expresar de forma adecuada las emociones trabajadas</li> <li>• Dominar el diálogo y reflexión</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de psicomotricidad	Antifaz y reproductor de música	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input checked="" type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> CCEC	<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

SESIÓN 5	¡Qué gire la ruleta!	45 minutos
DESARROLLO		
<p>Esta sesión comenzará un poco diferente. Los niños se dividirán en grupos y cada grupo tendrá un portavoz. Todos los grupos tirarán por cada ronda una vez de la ruleta y el resto de los grupos tendrán que acertar la emoción. Una vez representada la emoción, los grupos que han de adivinar tendrán un minuto para decidir de qué emoción se trata y únicamente será el portavoz quien pueda decirlo en voz alta. La actividad tendrá dos rondas: la primera se deberá representar con mímica y la segunda con palabras.</p> <p>El equipo que más puntos obtenga ganará.</p> <p>Para terminar la sesión se solicitará a los niños que cumplimenten el diario emocional.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer y diferenciar las emociones trabajadas en las sesiones anteriores</li> <li>● Evaluar la adquisición de conocimientos</li> <li>● Expresar de manera adecuada las emociones aprendidas</li> <li>● Favorecer el autoconocimiento</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.1 Emociones 2.1.1 Alegría 2.1.2 Tristeza 2.1.3 Ira 2.1.4 Miedo 2.1.5 Asco 2.1.6 Amor	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input checked="" type="checkbox"/> Gamificación	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input checked="" type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional Escala de evaluación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer las emociones</li> <li>● Expresar de forma adecuada las emociones trabajadas</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de referencia	Ordenado, papeles y lápices de colores	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> CD <input checked="" type="checkbox"/> CCEC	<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

SESIÓN 6	¿Dónde siento esta emoción?	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando las emociones anteriormente vistas. Posteriormente el maestro expondrá situaciones que puedan evocar alguna de esas emociones como, por ejemplo: en el patio del colegio, un niño nos quita la pelota; el docente podrá valerse de imágenes o videos que permitan la ilustración de la situación. El docente hará tres preguntas: ¿cómo te sentirías?, ¿qué harías? y ¿dónde sientes la emoción? Estas tres preguntas se realizarán para cada una de las emociones. Para finalizar la actividad, se cumplimentará el diario emocional.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer qué es lo que genera cada emoción</li> <li>● Identificar las sensaciones asociadas a cada emoción</li> <li>● Adquirir comportamientos adecuados para cada emoción</li> <li>● Favorecer el autoconocimiento</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.2 Entrenamiento de las habilidades y socio-emocionales 2.2.1 Conciencia emocional	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer las emociones</li> <li>● Identificar las sensaciones que se asocian a cada emoción</li> <li>● Adquirir patrones adecuados de comportamiento</li> <li>● Fomentar el autoconocimiento</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de referencia	Ordenador y pizarra	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input checked="" type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input checked="" type="checkbox"/> CCEC	<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

**DESARROLLO**

La sesión comenzará recordando las actividades y contenidos trabajados con anterioridad. Antes de comenzar la actividad se explicará a los alumnos que en algunas ocasiones nos sentimos un poco más nerviosos de lo normal y por lo tanto a veces necesitamos relajarnos. Primeramente, los niños deberán dejar el cuerpo de cintura para arriba como si fueran una muñeca de trapo. Los alumnos pueden mover los brazos de un lado a otro de manera relajada y sin fuerza, pero en cuanto escuchen la palabra “duro” deberán tensionar el cuerpo y ponerse erguidos.

Posteriormente los alumnos se dispersarán tumbados y con los ojos cerrados por el aula. Durante este periodo sonará una música relajante y se solicitará que “viajen” a un lugar mágico. Pasados entre 5 y 10 minutos, dependiendo el tiempo que aguanten se pedirá que vayan abriendo los ojos poco a poco. Para terminar la sesión los alumnos completarán el diario emocional.

OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar emociones negativas y que nos generan tensión</li> <li>● Adquirir técnicas de relajación</li> <li>● Favorecer el autoconocimiento</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.2 Entrenamiento de las habilidades y socio-emocionales 2.2.2 Regulación emocional
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego</li> <li><input type="checkbox"/> Gamificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Individual</li> <li><input type="checkbox"/> Parejas</li> <li><input type="checkbox"/> Pequeños Grupos</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo</li> </ul>
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar las emociones que le generan negatividad</li> <li>● Adquirir y aplicar técnicas de relajación</li> </ul>
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES
Aula de psicomotricidad	Reproductor de música
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> CCL</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> CPSAA</li> <li><input type="checkbox"/> CC</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> CE</li> <li><input type="checkbox"/> CD</li> <li><input type="checkbox"/> CCEC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1</li> <li><input type="checkbox"/> Competencia específica 2</li> <li><input type="checkbox"/> Competencia específica 3</li> <li><input type="checkbox"/> Competencia específica 4</li> </ul>



SESIÓN 8	Un tesoro muy especial	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando lo anteriormente visto. Posteriormente, se enseñará una caja misteriosa que contiene una cosa muy especial. Uno a uno se irá enseñando el contenido de la caja (dentro de la caja hay un espejo que refleja la cara del alumno). Una vez terminada la ronda se pedirá a los alumnos que describan qué es lo que han visto y porque es tan especial para ellos. El docente ayudará en todo momento a la reflexión de los niños.</p> <p>Para dar clausura a la sesión deberán exponer un aspecto positivo de cada uno y cumplimentar el diario emocional.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Incrementar la autoestima</li> <li>● Potenciar la aceptación de uno mismo</li> <li>● Expresar aspectos positivos de uno mismo</li> <li>● Favorecer el autoconocimiento</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.2 Entrenamiento de las habilidades y socio-emocionales 2.2.3 Autonomía emocional	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input checked="" type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer y aceptar su cuerpo con sus virtudes y limitaciones.</li> <li>● Dominar la reflexión y dialogo</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de referencia	Caja mágica	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input checked="" type="checkbox"/> CPSAA <input type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> CCEC	<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

SESIÓN 9	El micrófono	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando lo anteriormente trabajado. Posteriormente, se solicitará a cada alumno que cuente algo que le haya ocurrido en los últimos días. Los alumnos sólo podrán hablar cuando tengan el micrófono en la mano. Si alguno de los compañeros tuviese alguna pregunta sobre lo que está contando su compañero deberá solicitar el micrófono levantando la mano. La sesión terminará con la cumplimentación del diario emocional.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar la escucha activa</li> <li>● Respetar los turnos de palabra</li> <li>● Fomentar la empatía</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.2 Entrenamiento de las habilidades y socio-emocionales 2.2.4 Competencia social	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Respetar los turnos de palabra</li> <li>● Comprender lo que otros compañeros cuentan</li> <li>● Escuchar con atención lo que cuentan sus compañeros.</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de referencia	Micrófono	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> CCEC	<input type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

SESIÓN 10	Necesito ayuda	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando lo anteriormente visto. Posteriormente, el docente, escogerá un cuento que solo tenga imágenes y les dirá que ha pedido las letras, y no puede contar el cuento. Los alumnos deberán inventarse el cuento según lo que aparece en las imágenes. Finalmente cumplimentarán el diario emocional</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fomentar el trabajo en equipo</li> <li>● Visibilizar la importancia de ayudar a los demás</li> <li>● Fomentar el diálogo</li> </ul>	Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.2 Entrenamiento de las habilidades y socio-emocionales 2.2.5 Competencia de vida y bienestar	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional Escala de evaluación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Trabajar en equipo para lograr los objetivos propuestos</li> <li>● Dominar la expresión oral</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Aula de referencia	Cuento	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input checked="" type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input checked="" type="checkbox"/> CCEC	<input type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	

SESIÓN 11	Yincana	45 minutos
DESARROLLO		
<p>La sesión comenzará recordando los contenidos anteriormente trabajados. El aula se dividirá en grupos, cada grupo tendrá un papel donde le dirigirá a un lugar del centro escolar. Allí encontrarán una pregunta relacionada con el trabajo que tendrán que resolver. Una vez aceptada, la persona adulta les dará la siguiente pista que los llevará a otro lugar donde tendrán que resolver otra cuestión. Este proceso lo realizan hasta tres veces. El equipo que antes termine ganará.</p>		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluar los contenidos trabajados</li> <li>● Fomentar el trabajo en equipo</li> </ul>	Bloque 1. Conductas disruptivas 1.1 ¿Qué son las conductas disruptivas? 1.2 Convivencia en el aula Bloque 2: emociones y entrenamiento de las habilidades socioemocionales 2.1 Emociones 2.2 Entrenamiento de las habilidades y socio-emocionales	
METODOLOGÍAS	AGRUPACIÓN	
<input type="checkbox"/> Aprendizaje dialógico <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el juego <input type="checkbox"/> Gamificación	<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Parejas <input checked="" type="checkbox"/> Pequeños Grupos <input type="checkbox"/> Gran grupo	
EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Rúbrica del profesor Diario emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Demostrar el recuerdo de los contenidos trabajados en cada bloque de contenidos</li> <li>● Expresar actitudes que fomentan el trabajo cooperativo</li> </ul>	
ESPACIO	RECURSOS MATERIALES	
Centro escolar	Papeles con las pistas	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
<input checked="" type="checkbox"/> CCL <input type="checkbox"/> CPSAA <input checked="" type="checkbox"/> CC <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CD <input type="checkbox"/> CCEC	<input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 1 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 2 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 3 <input checked="" type="checkbox"/> Competencia específica 4	
<p><i>Nota 6.</i> CCL: competencia en comunicación lingüística; CPSAA: competencia personal social y de aprender a aprender; CC: competencia ciudadana; CE: competencia emprendedora; CD: competencia digital y CCEC: competencia en conciencia y expresión cultural.</p>		

#### **4.8. Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad en los centros escolares se regula a través del DECRETO 37/2022, de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, tomando como referencia la Ley Orgánica del 3/2020, del 29 de diciembre. Ambas leyes tienen como principio general la atención individualizada del alumno, por lo tanto, se respetarán los ritmos madurativos, así como los tiempos de aprendizaje y las necesidades que presente durante el proceso mediante metodologías alternativas. Además, se establecerán “procedimientos que permitan la detección temprana de las dificultades que pueden darse en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la prevención de las mismas a través de planes y programas que faciliten una intervención precoz” (Art. 20., DECRETO 37/2022, p. 48206). Es por ello que los centros educativos para dar respuesta a las necesidades presentadas deberán diseñar “un plan de atención a la diversidad, que formará parte del proyecto educativo, y cuya estructura será determinada por parte de la consejería competente en materia de educación” (Art. 20., DECRETO 37/2022, p. 48206).

Todas estas prácticas deberán erradicar todo tipo de discriminación, ya sea racial, sexual o por discapacidad y deberán ser adaptados al Diseño Universal para el Aprendizaje, es decir, ofrecer diferentes formas de aprendizaje, representar la información y los contenidos de forma variada y proporcionar diversas formas de expresión y acción (DECRETO 37/2022).

#### **4.9. Evaluación**

La evaluación es esencial para el buen desarrollo de una situación de aprendizaje, ya que se compone de un conjunto de herramientas que permiten extraer de manera objetiva las fortalezas y debilidades durante todo el desarrollo de la situación de aprendizaje. En las siguientes líneas se muestran cómo ha de ser llevada la evaluación compuesta de tres pasos: evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final.

##### **4.9.1. Evaluación inicial**

Antes de poner en marcha la situación de aprendizaje, es necesario establecer y conocer la situación actual, mediante la detección de aquellos momentos y lugares donde más conflictos puedan surgir durante la jornada escolar. Para la recopilación de todos los datos necesarios se emplean tres técnicas. La primera técnica es la observación

sistemática de conductas disruptivas dentro del aula (Anexo I). La segunda técnica será una entrevista individualizada con cada uno de los alumnos donde se recogerá información relevante sobre la situación del alumno en relación con las conductas disruptivas (Anexo II).

#### **4.9.2. Evaluación continua**

La evaluación continua es una de las que más importancia tiene durante todo el desarrollo de la situación de aprendizaje. En primer lugar, durante todas las sesiones los alumnos cumplimentarán el diario emocional (Anexo III) donde de alguna forma permite, dentro de las capacidades de los escolares, ser consciente de lo vivenciado y sentido durante la sesión planteada por el docente. El docente por su parte también evaluará las sesiones realizadas de manera objetiva mediante la rúbrica del profesor (anexo IV). Además, con el fin de obtener una información detallada del progreso de los escolares, el docente cumplimenta al finalizar los bloques de contenidos 2 y 3 la escala de evaluación del alumnado (anexo V). Sólo se realizará en los dos últimos bloques ya que el primer bloque de contenidos sólo consta de una única sesión por lo que no se podrían sacar conclusiones, ni observar evolución alguna.

#### **4.9.3. Evaluación final**

La evaluación final permite observar de manera clara si se han alcanzado los objetivos propuestos al inicio de la situación de aprendizaje, además detecta las limitaciones que presenta. La evaluación final consta de dos partes. En primer lugar, se evalúan los conocimientos trabajados durante las sesiones planteadas en la situación de aprendizaje. Esto se lleva a cabo durante la última sesión y a través de la yincana, ya que pone a prueba los conocimientos adquiridos. En segundo lugar, se llevará a cabo dos meses después de haber terminado la situación de aprendizaje, donde el docente volverá a realizar la observación sistemática (anexo I) con el fin de cotejar la situación inicial y la situación tras la aplicación.

## 5. Conclusiones

Las conductas disruptivas son un conjunto de actitudes verbales y motrices (Álvarez *et al.*, 2016) que generan un mal estar tanto al causante como a los de su alrededor (de los Santos y Jurado, 2016), derivado de la falta de normas en los contextos sociales en lo que se desenvuelve el niño (Álvarez *et al.*, 2016). Sin embargo, estas actitudes no deben entenderse siempre como un problema, pues es probable que sean conductas evolutivamente normales, puesto que algunas pueden ser parte del proceso (Lulla *et al.*, 201). Por lo tanto, para poder decir que se trata de conductas disruptivas será necesario observarla en dos o más ámbitos (Luangrath y Hiscock, 2011) de las siguientes: ámbito personal, ámbito familiar y ámbito escolar (Sabroso *et al.*, 2011).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, la educación emocional surge como una herramienta óptima para disminuir las conductas disruptivas en el aula de educación infantil (Thümmler *et al.*, 2022). Según Bisquerra (2005) la educación emocional se articula en torno a cinco objetivos. En primer lugar, adquirir conocimiento de las emociones de uno mismo; en segundo lugar, identificar las emociones en las personas que nos rodean; en tercer lugar, desarrollar habilidades para controlar las emociones; en cuarto lugar, desarrollar habilidades para general emociones positivas, en quinto lugar, desarrollar la competencia emocional y finalmente desarrollar habilidades para automotivarse, adquirir actitud positiva ante la vida y aprender a fluir. Por lo tanto, la educación emocional se articula en torno a cinco competencias básicas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

En estudios recientes, se ha podido observar que las conductas disruptivas en la primera infancia se dan generalmente de manera externalizante cuando el apego es inseguro o desorganizado en la mayoría de los casos con el padre (Badovinac *et al.*, 2021; Bureau *et al.* 2019; Deneault *et al.*, 2021). Las conductas internalizantes, sin embargo, disminuyen con la presencia de apego seguro (Badovinac *et al.*, 2021).

En los últimos años, a nivel internacional, como puede ser en Alemania, han surgido un sinnúmero de programas enfocados al trabajo de las conductas disruptivas en el aula mediante la educación emocional. La mayoría de ellos ha obtenido buenos resultados tras varias aplicaciones dentro y fuera del país (Koivula *et al.*, 2019; Low *et al.*, 2015; Merrin y Low, 2022; Thümmler *et al.*, 2022; Zarra-nezhad *et al.*, 2023). Sin embargo, en el estado español, solo existen programas que trabajan la educación

emocional. Estos son el Programa para Aprendizaje Emocional y Social de la Diputación de Guipúzcoa (Agirrezabala, 2008) y EMOTI (Salas-Ramón y Alcaide- Risoto, 2022), ambos han tenido buenos resultados, pero todos los estudios realizados son cuasiexperimentales por los resultados pueden estar sesgados (Salas-Ramón *et al.*, 2018; Salas-Ramón y Alcaide- Risoto, 2022).

En la situación de aprendizaje diseñada y como resultado de todas las aportaciones teóricas sobre conductas disruptivas y de educación emocional, se han planteado once sesiones de 45 minutos para la disminución de las conductas disruptivas dentro del entorno escolar. Está diseñada para alumnos de 3º de Educación Infantil, es decir, para alumnos que tenga ente 5 y 6 años, ya que se encuentran en un momento vital del desarrollo socio emocional donde han superado el egocentrismo y comienzan a adquirir la teoría de la mente (Olhaberry y Sieversn, 2022). En esta línea, los objetivos de la situación de aprendizaje se han enfocado a la reducción de conductas disruptivas dentro del aula y al potenciamiento de los conocimientos y entrenamiento de las competencias emocional.

Para finalizar, aclarar que los hallazgos de este trabajo recuerdan la necesidad de abordar el tema desde la educación emocional, teniendo en cuenta el momento evolutivo de los alumnos. Es decir, potenciar las capacidades emocionales de los escolares, respetando el desarrollo evolutivo y teniendo en cuenta las conductas que pueden presentar sin olvidar que algunas de ellas pueden ser normales desde el punto de vista evolutivo (Lulla *et al.*, 2019). Por otro lado, teniendo en cuenta que han sido pocos los programas encontrados que tengan un enfoque similar a la situación de aprendizaje diseñada se consideran oportuno que se sigan realizando programas nuevos e investigaciones científicas, con el fin de obtener resultados válidos y poder mejorar las prácticas educativas futuras. Además, es importante recalcar que el material ha de ser accesible para toda la comunidad científica y pueda ser compartida con la comunidad educativa. Considerando todo lo expuesto, es importante recordar que los centros educativos deben construir espacios libres de violencia y seguros para todos los escolares. Se subraya la necesidad de continuar en la implementación de medidas que impulsen a alcanzar este objetivo.



## 6. Bibliografía

- Aguirrezabala Gorostegui, R. (2008). *Inteligencia emocional 2º ciclo educación infantil*.
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., y Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Alzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Á. D. P., y Ocampo-Flórez, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: Bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, 22(2), 246-265. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Aranque-Hontagas, N. (2015). *La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España*. 3(2), 150-161.
- Badau, A., y Trifan, I.-M. (2022). Promote Positive Behaviors in Preschoolers by Implementing an Innovative Educational Program for the Training and Development of Social and Emotional Skills (DeCo–S.E.). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14931. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214931>
- Badovinac, S. D., Pillai Riddell, R., Deneault, A.-A., Martin, J., Bureau, J.-F., y O'Neill, M. C. (2021). Associations Between Early Childhood Parent–Child Attachment and Internalizing/Externalizing Symptoms: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Marriage y Family Review*, 57(7), 573-620. <https://doi.org/10.1080/01494929.2021.1879984>
- Bakken, N. R., Hannigan, L. J., Shadrin, A., Hindley, G., Ask, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tesli, M., Andreassen, O. A., y Havdahl, A. (2023). Childhood temperamental, emotional, and behavioral characteristics associated with mood and anxiety disorders in adolescence: A prospective study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 147(2), 217-228. <https://doi.org/10.1111/acps.13522>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bassok, D., y Galdo, E. (2016). Inequality in Preschool Quality? Community-Level Disparities in Access to High-Quality Learning Environments. *Early Education and Development*, 27(1), 128-144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>

- Berk, L. E., Mann, T. D., y Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. En D. G. Singer, R. M. Golinkoff, y K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 74-100). Oxford University Press New York. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0005>
- Bisquerra Alzania, R., Perez Gonzalez, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Sintess.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Práxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. Redalyc.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Descleé de Brower.
- Bolsoni-Silva, A. T., y Loureiro, S. R. (2020). Behavioral problems and their relationship to maternal depression, marital relationships, social skills and parenting. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00160-x>
- Bordalejo, D., Boullosa, O., Hadid, E., Puricelli, M., Tannenhaus, L., Vieitez, A., y Vázquez, G. (2014). Factores de carácter y temperamento según el modelo psicobiológico de personalidad de Cloninger en una muestra de pacientes bipolares eutímicos de la ciudad de Buenos Aires. 18(4), 263-295.
- Bureau, J.-F., Deneault, A.-A., y Yurkowski, K. (2020). Preschool father-child attachment and its relation to self-reported child socioemotional adaptation in middle childhood. *Attachment y Human Development*, 22(1), 90-104. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589065>
- Céspedes, A. (2013). *EDUCAR LAS EMOCIONES*. Ediciones B Chile.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. Oxford University Press.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Ladwig, C., Werch, B., Martinez, J., Jessee, G., y Gyure, M. (2019). Outcomes of the BEST in CLASS Intervention on Teachers' Use of Effective Practices, Self-Efficacy, and Classroom Quality. *School Psychology Review*, 48(1), 31-45. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0003.V48-1>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>

- Cooper, P. M. (2007). Teaching Young Children Self-regulation through Children's Books. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 315-322. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0076-0>
- Cornellà, J. (2010). ¿Qué es el temperamento? *Anales de Pediatría Continuada*, 8(5), 231-236. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(10\)70041-X](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(10)70041-X)
- Davidov, M., Paz, Y., Roth-Hanania, R., Uzefovsky, F., Orlitsky, T., Mankuta, D., y Zahn-Waxler, C. (2021). Caring babies: Concern for others in distress during infancy. *Developmental Science*, 24(2), e13016. <https://doi.org/10.1111/desc.13016>
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de educación infantil de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 30 de septiembre, de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Deneault, A., Bakermans-Kranenburg, M. J., Groh, A. M., Fearon, P. R. M., y Madigan, S. (2021). Child-father attachment in early childhood and behavior problems: A meta-analysis. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(180), 43-66. <https://doi.org/10.1002/cad.20434>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., y Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments: How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Erikson, E. (1950). *Infancia y sociedad*. Ed. Horme.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. NRCEA.
- Fundación ANAR, y Fundación Mutua Madrileña. (2022). *La opinión de los estudiantes. IV Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica* (1a. ed. en la Biblioteca Howard Gardner). Paidós.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- Graziano, P. A., y Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social–emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology*, 58, 91-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.004>
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Libros cúpula.
- Jurado de los Santos, P., y Justiniano Domínguez, M. D. (2016). *Proposals of intervention by the disruptive behavior in compulsory secondary school*. 27.
- Kallitsoglou, A., y Repana, V. (2021). Attachment disorganisation and poor maternal discipline in early childhood: Independent contributions to symptoms of conduct problems. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(4), 436-448. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1984192>
- Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Koivula, M., Laakso, M., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M., y Scheithauer, H. (2020). Adaptation and implementation of the German social–emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55(S1), 60-69. <https://doi.org/10.1002/ijop.12615>
- Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., y Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- Luangrath, A., y Hiscock, H. (2011). Problem Behaviour in Children: An Approach for General Practice. *Australian Family Physician*, 40(9), 678-681.
- Lulla, D., Mascarenhas, S., How, C., y Yeleswarapu, S. (2019). An approach to problem behaviours in children. *Singapore Medical Journal*, 60(4), 168-172. <https://doi.org/10.11622/smedj.2019034>
- Maccoby, E., y Martin, J. (1983). *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction* (Hetherington, Vol. 4).
- McCabe, P. C., y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>

- Mendoza González, B., y Pedroza Cabrera, F. J. (2015). *Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva*. 5(2), 1947-1960.
- Merrin, G. J., y Low, S. (2023). Who Benefits from Universal SEL Programming?: Assessment of Second Step© Using a Growth Mixture Modeling Approach. *School Mental Health*, 15(1), 177-189. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09542-1>
- Monsalve Robayo, A., Mora Caro, L. F., Ramírez López, L. C., Rozo Hernández, V., y Rojas Puerto, D. M. (2017). Intervention Strategies Used in the Treatment of Children with Oppositional Defiant Disorder, a Review of Literature. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(1), 105-127. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.5384>
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2013). Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Diseño y aplicación del programa de formación de formadores. *Psicología i benestar*.
- Naciones Unidas (s.f). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (2010). *Etapas del desarrollo del habla y el lenguaje*.
- Oatley, K., y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. (pp. xxvi, 448). Blackwell Publishing.
- Olhaverri, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Oron, J. V., Navarro-Rubio, S., y Luis, E. O. (2021). Emotional education for personal growth in the early years. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 41(2), 115-130. <https://doi.org/10.1037/teo0000150>
- Orozco, I., y Moríña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L., y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64.
- Patalay, P., y Gage, S. H. (2019). Changes in millennial adolescent mental health and health-related behaviours over 10 years: A population cohort comparison study. *International Journal of Epidemiology*, 48(5), 1650-1664. <https://doi.org/10.1093/ije/dyz006>

- Paz, Y., Orlitsky, T., Roth-Hanania, R., Zahn-Waxler, C., y Davidov, M. (2021). Predicting externalizing behavior in toddlerhood from early individual differences in empathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(1), 66-74. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13247>
- Pérez Vargas, J. J., Guerrero Caicedo, A. E., y Urbano Mejía, D. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1192>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., y Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Poulou, M. S., Garner, P. W., y Bassett, H. H. (2022). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: Associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 557-573. <https://doi.org/10.1002/pits.22631>
- Rademacher, A., Zumbach, J., y Koglin, U. (2023). Parenting Style and Child Aggressive Behavior from Preschool to Elementary School: The Mediating Effect of Emotion Dysregulation. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01560-1>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado* 28, 2 de febrero, de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Reeve, J. (2010). Naturaleza de las emociones: Las cinco eternas preguntas. En *Motivación y emoción* (pp. 221-245). McGraw Hill.
- Reid, L. D., y Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263-275. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.9.3.263>
- Romero Gallego, M. M. (2005). *Escuela de padres*. 12, 41-50.
- Rosenberg, M. B. (2017). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (3ª edición ampliada). Acanto.
- Rueda, P., y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(368), 30. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>

- Sabroso Cetina, A., Jiménez Alegre, M. D., y Lledó Carreres, A. (2011). Problemas familiares generadores de conductas disruptivas en alumnos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1).
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., y Hurtado Marín, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>
- Salas-Román, N., y Alcaide-Risoto, M. (2022). School coexistence and social-emotional competencies in pupils of early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(58), 591-612.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schell, A., Albers, L., Kries, R. V., Hillenbrand, C., y Hennemann, T. (2015). Preventing Behavioral Disorders via Supporting Social and Emotional Competence at Preschool Age. *Deutsches Ärzteblatt International*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., y Denham, S. A. (2018). Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate. *Child y Youth Care Forum*, 47(6), 787-802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Sousa, D., y Oxley, L. (2022). Moving towards critical democracy: Democratic spaces in the Portuguese early years classroom. *Educational Review*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2042204>
- Tackett, J. L., Martel, M. M., y Kushner, S. C. (2015). Temperament, Externalizing Disorders, and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. En *Handbook of temperament* (pp. 562-580). The Guilford Press.
- Tchounwou, P. (2004). Environmental Research and Public Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.3390/ijerph2004010001>
- Thümmler, R., Engel, E.-M., y Bartz, J. (2022). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood—As a Key Task in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3978. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- Thurm, A., Manwaring, S. S., Cardozo Jimenez, C., Swineford, L., Farmer, C., Gallo, R., y Maeda, M. (2018). Socioemotional and behavioral problems in toddlers with language delay. *Infant Mental Health Journal*, 39(5), 569-580. <https://doi.org/10.1002/imhj.21735>

- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., y Inda Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Tracy, J. L., Randles, D., y Steckler, C. M. (2015). The nonverbal communication of emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 25-30. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.001>
- Valente, S., Monteiro, A. P., y Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van Den Noortgate, W., y Colpin, H. (2015). Improving Teacher-Child Relationship Quality and Teacher-Rated Behavioral Adjustment Amongst Externalizing Preschoolers: Effects of a Two-Component Intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 243-257. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- Wenger, M. A., Jones, F. N., y Jones, M. H. (1962). *Physiological Psychology*.
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S., y Hatfield, B. E. (2017). Changing Teacher-Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children's Externalizing Behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544-1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Yamada, M., Tanaka, K., Arakawa, M., y Miyake, Y. (2022). Perinatal maternal depressive symptoms and risk of behavioral problems at five years. *Pediatric Research*, 92(1), 315-321. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01719-9>
- Yoon, S., Maguire-Jack, K., Ploss, A., Benavidez, J. L., y Chang, Y. (2023). Contextual factors of child behavioral health across developmental stages. *Development and Psychopathology*, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0954579422001481>
- Yoon, S., Yoon, D., Wang, X., Tebben, E., Lee, G., y Pei, F. (2017). Co-development of internalizing and externalizing behavior problems during early childhood among child welfare-involved children. *Children and Youth Services Review*, 82, 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.016>
- Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Muotka, J., Hess, M., Havu-Nuutinen, S., y Scheithauer, H. (2023). Differential Effects of an Early Childhood Care Preventive Intervention Program on Behavior and Emotional Problems. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02655-4>



Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., y Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences* (1st ed. 2017). Springer International Publishing : Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

## 7. Anexos

### **Anexo I.** *Observación sistemática de las conductas disruptivas*

Tipo de conductas	Lugar	Persona que lo realiza	Observaciones







*Nota 7.* Elaboración propia

## Anexo II. Cuestionario inicial

Nombre:	Fecha:
<b>1. ¿Te gusta venir a la escuela?</b> a. Sí b. A veces c. No	<b>Observaciones:</b>
<b>2. ¿Alguna vez te has sentido molesto en la escuela?</b> a. Sí b. No	<b>Observaciones:</b>
<b>3. ¿Qué haces cuando algo te molesta?</b>	
<b>4. ¿Cuándo algo te molesta, qué haces para sentirte mejor?</b>	
<b>5. ¿Te llevas bien con tus amigos de la escuela?</b> a. Sí b. No	<b>Observaciones:</b>
<b>6. ¿Haces caso al maestro/ maestra cuando está explicando algo?</b> a. Sí b. A veces c. No	<b>Observaciones:</b>
<b>7. ¿Hay algo que te gustaría contar sobre tus experiencias en la escuela?</b>	

Nota 8. Elaboración propia

**Anexo III. Diario emocional**

Nombre:	Fecha:				
HOY SIENTO...					
					
ALEGRIA	TRISTEZA	IRA	MIEDO	ASCO	AMOR

**Anexo IV. Rúbrica del profesor**

	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Nada adecuado
Tiempo	Se utiliza el tiempo de manera eficiente para la realización de todas las actividades planteadas.	El tiempo es suficiente para la realización de todas las actividades planteadas.	El tiempo es suficiente, pero es necesario ir más lento o rápido para estar dentro del tiempo estipulado.	El tiempo no es adecuado. No ha dado tiempo a terminar las actividades o se han terminado demasiado rápidas y ha sobrado tiempo.
Objetivos	Los objetivos son claros, están bien definidos. Se cumplen todos los objetivos e incluso se superan otros de mayor nivel.	Los objetivos son claros, están bien definidos y se cumplen.	Los objetivos son claros y están bien definidos, pero son demasiado generales. La mayoría de ellos no son alcanzados por el alumno.	Los objetivos no son claros y no se alcanza ninguno de ellos.
Contenidos	Los contenidos son relevantes, adecuándose a los objetivos planteados y estimulan al alumnado. Además, se adaptan al nivel de desarrollo del alumnado.	La mayoría de los contenidos son adecuados a los objetivos planteados y estimula al alumno, pero convendría hacer modificaciones.	Algunos de los contenidos no son adecuados ni tienen relación con los objetivos planteados.	Ninguno de los contenidos planteados para la sesión tiene relación con los objetivos. Convendría realizar modificaciones.
Diseño de las sesiones	El diseño de las sesiones es excelente. Mantiene una secuencia lógica y coherente. Se adapta a las necesidades individuales del alumnado.	El diseño de la sesión es bueno. Mantiene una secuencia lógica y coherente. Se adapta la mayoría de las necesidades del alumnado.	El diseño es lógico, pero no consigue adaptarse a las necesidades individuales del alumnado. Conviene modificarlo.	El diseño de la sesión es malo. No tiene sentido y no tiene en cuenta las necesidades individuales del alumnado.
Participación	Los niños participan activamente, se fomenta la interacción incluyendo a todos los alumnos.	Los niños participan en su mayoría activamente. Existe algo de interacción e incluye a la mayoría del alumnado.	La participación del alumnado es limitada, el profesor es el protagonista y no se incluye a la mayoría del alumnado en su realización.	La participación del alumnado es mínima. No se fomenta la interacción y no se incluye al alumnado en su realización.

*Nota 9.* Elaboración propia

**Anexo V. Escala de evaluación del alumnado**

Nombre del alumno:	Bloque de contenido:			
Items	1	2	3	4
El alumno demuestra una comprensión adecuada del contenido de educación emocional, siendo capaz de aplicarlo en situaciones relevantes.				
EL alumno comprende y reflexiona sobre los contenidos trabajados en las sesiones				
El alumno logra de manera adecuada los objetivos establecidos del bloque trabajado de educación emocional.				
El alumno participa activamente en las actividades planteadas para el bloque, manteniendo una actitud positiva.				
El alumno respeta las actitudes y reflexiones de los compañeros.				
<b>Observaciones:</b>				

*Nota 10.* Elaboración propia