



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Orientación Educativa

“La educación emocional como herramienta de prevención de conductas disruptivas en el aula”

Emotional education as a tool for preventing disruptive behaviour in the classroom

Autora

Icíar Yoldi Bobe

Directora

Ana Isabel Invernón Gómez

FACULTAD DE EDUCACION.
Universidad de Zaragoza

Año Académico: 2024-2025



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Índice

1. JUSTIFICACIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. CLIMA DE AULA Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS: CONCEPTUALIZACIÓN Y VARIABLES IMPLICADAS.	5
2.2. ETIOLOGÍA DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS: CAUSAS Y EFECTOS EN EL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO DEL MENOR.	11
2.3. PROYECTOS Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL TRATAMIENTO Y LA PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.	12
2.4. EL PAPEL DEL / DE LA ORIENTADOR/A EN SU PREVENCIÓN.....	15
2.5. EL DESARROLLO EMOCIONAL COMO FACTOR DE PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.	16
2.6. MARCO LEGISLATIVO ACTUAL.....	17
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CASO	19
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	19
3.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	20
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
4.1. OBJETIVOS	28
4.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.....	28
4.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	29
4.4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	45
5. CONCLUSIÓN	46
6. REFERENCIAS	48
7. ANEXOS	54

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster trata de analizar la educación emocional como herramienta para prevenir las conductas disruptivas en el aula. La idea de la que parte dicho trabajo es que; la gestión emocional es esencial para el bienestar de alumno/a y mantener un clima escolar positivo. A raíz de esto último, se realiza un estudio teórico sobre las causas y consecuencias de estas conductas, así como del papel que ejercen los/as orientadores/as en la prevención e intervención de estas.

La propuesta de intervención que se propone se realiza en un aula de 3º de Primaria. Se centra en el desarrollo del sentimiento de pertenencia del grupo, la expresión emocional, la tolerancia a la frustración y la impulsividad. Se trabajarán estas dimensiones mediante actividades cooperativas y reflexivas con la intención de buscar mejorar la, también, reducir los comportamientos disruptivos a través de un enfoque preventivo y sistémico. El trabajo concluye que la educación emocional tiene un peso fundamental en el desarrollo integral del alumnado y a la creación de un entorno escolar inclusivo y equilibrado.

Palabras clave: *educación emocional, conducta disruptiva, convivencia escolar, orientación educativa, prevención.*

Abstract

This Master's Thesis aims to analyse emotional education as a tool for preventing disruptive behaviour in the classroom. The idea behind this work is that emotional management is essential for student well-being and maintaining a positive school environment. Based on this, a theoretical study is carried out on the causes and consequences of these behaviours, as well as the role that counsellors play in preventing and intervening in them.

The proposed intervention is carried out in a Year 3 primary school classroom. It focuses on developing a sense of belonging to the group, emotional expression, frustration tolerance and impulsivity. These dimensions will be worked on through cooperative and reflective activities with the aim of improving coexistence and also reducing disruptive behaviours through a preventive and systemic approach.

The study concludes that emotional education plays a fundamental role in the comprehensive development of students and in the creation of an inclusive and balanced school environment.

Keywords: emotional education, disruptive behavior, school coexistence, educational guidance, prevention.

1. Justificación

La gestión de las emociones es un factor clave para el desarrollo integral del alumnado y también en la creación de un clima escolar positivo. Las conductas disruptivas que se muestran en el contexto educativo en el que enmarcamos para realizar este trabajo, han supuesto un desafío que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje y, sobre todo, al bienestar emocional del estudiantado y del profesorado. Comportamientos impulsivos, agresivos o desafiantes demuestran la falta de control emocional que dificultan la convivencia y la dinámica del aula.

Se ha detectado un aumento de la presencia de conductas disruptivas que interrumpen el desarrollo normal de las clases y generan un ambiente de tensión y malestar en el aula en el centro donde se va a desarrollar esta. El equipo docente como los profesionales de la orientación constatan esta realidad del centro y coinciden en la necesidad de implementar un plan de intervención donde se implementen estrategias que promuevan el autocontrol y la regulación emocional de los estudiantes.

La problemática es evidente y se observa que tiene una repercusión directa tanto en el rendimiento académico como en la integración social y el equilibrio emocional del alumnado. Diversos estudios respaldan que existe una relación entre la gestión emocional y la conducta, destacando cómo una adecuada regulación emocional ayuda a disminuir la frecuencia y la intensidad de los episodios disruptivos (Abellan, 2019). En este sentido, la falta de herramientas para gestionar la frustración, la ira o la ansiedad no solo afecta a las conductas problemáticas, sino que también incrementa el riesgo de marginación social y fracaso escolar (INJUVE, 2022).

La propuesta de este trabajo se basa en el desarrollo de un programa de control emocional enfocado en la prevención de conductas disruptivas y reducir las que ya existen. Este programa se llevara a cabo a través de sesiones planificadas que incluirán dinámicas de autorreflexión, técnicas de regulación emocional y fomento de la empatía. La intervención se diseñará según el perfil del alumnado y el contexto específico del centro, garantizando así una buena aplicación.

Reconocer la evidencia científica y las experiencias prácticas que avalan la efectividad de las intervenciones centradas en la inteligencia emocional es lo que implica defender

esta propuesta. No solo se espera que la capacidad de autorregulación de los estudiantes mejore y reduzca la aparición de conductas disruptivas, sino que también se fortalezcan sus habilidades sociales, autoestima y su motivación hacia el aprendizaje.

Por tanto, además de plantearse el control emocional como herramienta preventiva, también se hace con la intención de que sea un recurso para promover un entorno escolar más sano, inclusivo y propicio para el desarrollo académico y personal del alumnado.

Esta propuesta tiene una gran relación con nuestra futura profesión, la cual el desempeño cuenta con un papel fundamental en la prevención e intervención de las dificultades que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la convivencia escolar. Desde un enfoque más preventivo y cercano, la orientación educativa juega un papel fundamental en el bienestar emocional, ayudando a desarrollar ciertas estrategias de autorregulación que favorezcan tanto la adaptación personal del alumnado como la mejora del clima escolar.

En esta intervención se ha optado por un enfoque sistémico, donde se parte de la idea de que la conducta del alumnado forma parte de una red de influencias (familia, escuela, grupo de iguales) y promueve colaboración entre los diferentes agentes educativos. Es por eso por lo que la intervención no solo está dirigida al alumno, sino que involucra a maestros/as y familias. Con ello se pretende crear una cultura de gestión emocional que refuerce la prevención de conductas disruptivas y fomente la inclusión y el desarrollo integral de todo el alumnado.

El papel de la orientación educativa se debe comprender como una función estratégica dentro del sistema escolar, es decir, que va más allá de la atención individualizada del alumnado. No solo se interviene en momentos de conflicto o dificultad, sino que también participa de forma activa en el diseño de planes de convivencia, programas de desarrollo emocional y propuestas de innovación educativa.

Todo esto requiere de una visión amplia que sea capaz de anticiparse a las problemáticas del alumnado o del centro en general y, además, de impulsar una cultura de prevención y promoción del bienestar de estos. Además, la labor de la orientación debe de acompañar al profesorado a través de mediación, formación y asesoramiento y ayudando en el desarrollo de las competencias emocionales y relacionales con el aula. En contextos de alta complejidad, la labor del/de la orientador/a es relevante puesto que la vulnerabilidad del alumnado exige respuestas integrales, coordinadas y sostenidas en el tiempo. En definitiva, la orientación educativa se configura como una pieza clave para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, respondiendo de forma coherente a los retos que plantea la diversidad emocional y conductual del alumnado actual.

2. Marco teórico

2.1. CLIMA DE AULA Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS: conceptualización y variables implicadas.

En este apartado se busca contextualizar conceptualmente qué entendemos por clima de aula y conducta disruptiva, abordando las principales variables que intervienen en la aparición de estos comportamientos. En este contexto, es importante que se diferencie entre conceptos afines que comparten ciertos elementos, pero no son equivalentes.

El clima de aula se considera un factor que influye directamente en el desarrollo académico y emocional del alumnado. Un ambiente positivo no solo favorece la participación activa y la integración social sino también el aprendizaje significativo. Por el contrario, cuando surgen conductas disruptivas constantes, el clima de aula se ve afectado, generándose tensiones que obstaculizan tanto el rendimiento como la convivencia (Jurado de los Santos y Justiniano, 2015).

Por ejemplo, mientras que la conducta disruptiva hace referencia a comportamientos que empeoran el desarrollo normal del aula, como interrupciones constantes, desobediencia o falta de respeto (Lorenzo et al., 2022), el bullying implica agresión repetida intencionada y con un desequilibrio de poder entre agresor y víctima. Según Ortega y Del rey (2020), el bullying afecta gravemente al clima escolar al generar miedo, aislamiento y desconfianza entre el alumnado. Por su parte, el ciberbullying, definido por Garaigorsobil (2019), es una forma de acoso ejercida a través de medios digitales que puede trascender los límites físicos del centro educativo, pero cuyos efectos emocionales y sociales repercuten directamente en el ambiente escolar.

Inciendiando más en el concepto de clima de aula y en el que nos centramos a lo largo de este trabajo, puede definirse como la percepción compartida entre los miembros del grupo-clase sobre el ambiente emocional, social y académico que caracteriza el espacio de aprendizaje (Fernández, 2018). Este concepto incluye factores como la calidad de las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia, la participación activa y la gestión de las normas dentro del aula (Moreno et al., 2020).

Según García y Marande (2019), un clima de aula positivo se asocia con mayores niveles de motivación, rendimiento académico y bienestar emocional, mientras que un clima negativo puede dar lugar a conflictos, desinterés y comportamientos disruptivos. Por su parte, Trianes et al. (2021) destacan que el clima de aula no solo influye en el

comportamiento del alumnado, sino también en la percepción que los docentes tienen de su propia labor, afectando a su nivel de satisfacción y estrés profesional.

Además, investigaciones más actuales como la de Cerezo et al. (2022), resaltan que, dependiendo de la combinación de estrategias pedagógicas, habilidades socioemocionales y el liderazgo basado en la empatía y la gestión emocional, la construcción de un clima de aula favorable se podrá dar o no. Esto refuerza la idea de que mejorar el clima de aula es una estrategia esencial para la prevención de conductas disruptivas y la promoción de un entorno escolar más inclusivo y productivo.

Según Narejo y Salazar (2002) y Pérez et al. (2021), la sociedad en la que vivimos actualmente se caracteriza por ser dinámica y abierta, donde los enfrentamientos son recurrentes y esto hace que sea imprescindible desarrollar la capacidad de resolver conflictos mediante el diálogo y la no violencia. Es por eso por lo que es necesario crear un entorno adecuado en el aula, Vaello (2020) lo describe como “el contexto social inmediato donde adquieren sentido las acciones de alumnos y docentes”. Además, sostiene que “un clima de trabajo y convivencia dificulta la actuación de los alumnos disruptivos y facilita el aprendizaje de quienes desean trabajar (...), siendo el resultado de la interacción de diversas variables: control, relaciones interpersonales y rendimiento”. Otros autores como Amador y Vargas (2011) y Martínez y García (2019) destacan que en los últimos años se ha observado un incremento de conductas disruptivas entre niños y adolescentes en las escuelas, influenciado por los constantes cambios sociales. Dado su carácter habitual, este fenómeno puede considerarse un problema social. La escuela, en este sentido, puede entenderse como “un microsistema dentro del macrosistema social”. Por otro lado, Fernández (1999, p.43) advierte que “no debemos ignorar que la conflictividad forma parte de la práctica educativa, ni exagerar al punto de verla como un obstáculo insuperable para la enseñanza”. Los conflictos son inherentes a la condición humana y no siempre resultan negativos, ya que su adecuada gestión promueve el aprendizaje social. En esta línea, Bolívar (2012, citado en Sacristán, 2015, p.9) señala que “los centros educativos deben proporcionar espacios que fomenten tanto el aprendizaje de los estudiantes como la convivencia de toda la comunidad escolar (alumnos/as, docentes, personal), aprovechando los momentos de conflicto como oportunidades de crecimiento”. De igual manera, Torrero y Moreno (2020), subrayan la importancia de utilizar modelos de mediación y cultura de paz en los centros educativos como herramientas para resolver conflictos.

Según diversos autores como Castells (1988), Narejo y Salazar (2002), Bolívar (2012), Funes (2002) y Hocker y Wilmot (1985), citados en Sacristán (2015, p.10), y autores más recientes como Murillo y Hernández (2017) educar en el conflicto implica formar para la convivencia pacífica, brindando a los niños la oportunidad de desarrollarse en un entorno positivo y saludable.

En este sentido, el rol del docente adopta un papel fundamental para transformar situaciones negativas en experiencias constructivas, basándose en la comprensión, el diálogo y la creación de un ambiente escolar que facilite el aprendizaje (Pérez et al., 2011). Estos autores también destacan que existen varios tipos de comportamientos que pueden alertar al profesor sobre la existencia de conflictos: conductas disruptivas, indisciplina, desinterés académico y conductas antisociales.

Aunque estos términos están estrechamente relacionados, este trabajo se centrará en el primer término mencionado y que se describirá en el siguiente apartado.

La conducta disruptiva hace referencia a aquellas acciones que interrumpen el desarrollo normal de las actividades en un entorno educativo, dificultando el aprendizaje de los compañeros y el trabajo del profesorado. Esta definición se construye a partir de diferentes aportaciones de autores como Díaz (2006), que entiende las conductas como un conjunto que va desde la falta de atención reiterada hasta comportamientos más desafiantes como la desobediencia o la agresión verbal y física. Esta definición ha evolucionado en los últimos años, destacando la importancia de entender la conducta disruptiva no solo como una alteración puntual, sino como un conjunto de comportamientos que pueden darse de forma sistemática y afectar de manera persistente la dinámica escolar.

En la misma línea del autor anterior, para Trianes (2002), la conducta disruptiva se caracteriza por su capacidad para alterar el orden y afectar negativamente la dinámica del aula. El autor distingue entre conductas disruptivas leves, como hablar fuera de turno, y graves, como el enfrentamiento directo con figuras de autoridad o la intimidación a otros estudiantes. En esta línea, estudios más recientes como los de Lorenzo et al. (2022) amplían esta clasificación e incluyen las conductas pasivas, como la falta de participación o la evasión sistemática de tareas, señalando que también perjudican el clima de aprendizaje.

Por otro lado, García y Musitu (1999) destacan que las conductas no solo impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también afectan al clima emocional de la clase, generando malestar y tensión entre los miembros de la comunidad educativa.

Investigaciones más recientes, como las de Fernández y Bravo (2020), resaltan que la conducta disruptiva no solo puede generar una cadena de consecuencias negativas que van desde la pérdida de tiempo académico sino hasta la desmotivación generalizada, afectando tanto a los estudiantes que la protagonizan como a sus compañeros y docentes. Desde la perspectiva psicológica, Skinner (1953) entiende que la conducta disruptiva es un comportamiento aprendido que se puede ver reforzado con las respuestas del entorno. Es decir, si la conducta obtiene una respuesta que resulta atractiva para el estudiante (atención, evasión de tareas, etc.) el problema se va a repetir. Esta idea ha sido retomada por autores contemporáneos como Bear (2015), quien destaca que las respuestas del profesorado y los compañeros pueden, sin darse cuenta, reforzar estos comportamientos, especialmente cuando la intervención se centra más en la sanción que en la comprensión de la causa subyacente.

Además, otros estudios como los de los autores Rodríguez y Solís, 2017; González y Molero (2022), subrayan que la conducta disruptiva tiene una significativa relación con factores tanto emocionales como sociales. Por tanto, la falta de habilidades socioemocionales, la baja tolerancia a la frustración y las experiencias previas negativas pueden ser motivo de la incrementación de que un estudiante adopte este tipo de comportamientos. De hecho, las intervenciones que se basan en mejorar la competencia emocional y la promoción de la empatía han demostrado ser una estrategia efectiva para reducir la frecuencia de estas conductas (Fernández y Extremera, 2005).

Tabla 1. Terminología de diversos autores.

Termino	Autores	Definición breve	Relación con el clima de aula
Conducta disruptiva	Díaz (2006), Lorenzo et al. (2022)	Comportamientos que interrumpen el desarrollo normal del aula.	Lo deteriora, genera tensión y baja el rendimiento
Bullying	Ortega y Del Rey (2020)	Acoso repetido con desequilibrio de poder.	Provoca miedo y deteriora la convivencia
Cyberbullying	Garaigorsobil (2019)	Acoso por medios digitales	Extiende el conflicto fuera del aula, pero afecta el ambiente escolar.
Conducta antisocial	Estevez et al. (2019)	Conjunto de comportamientos que infringen las normas sociales y los derechos de los demás.	Deteriora el clima de aula, generando un ambiente tenso, conflictivo y poco seguro que dificulta el aprendizaje y el bienestar emocional.

Violencia escolar	Estevez et al. (2019)	Fenómeno relacional, cultural y multicausal que ocurre en instituciones educativas y se manifiesta mediante agresiones físicas, verbales y psicológicas entre escolares, con el propósito de causar daño e imponer el uso de la fuerza en su entorno	Deteriora el clima de aula, generando miedo, inseguridad y rechazo, afectando a la convivencia y el proceso de aprendizaje.
--------------------------	-----------------------	--	---

Nota: Elaboración propia

Según el estudio que realizan los autores Sliminng et al (2009), las conductas se pueden clasificar según su nivel de gravedad:

- **Conductas disruptivas leves:** este tipo de conductas hacen referencia a comportamientos como hablar fuera de turno, levantarse sin permiso o distraer a los compañeros. Aunque pueden parecer inofensivas, su repetición frecuente interfiere en la dinámica del aula.
- **Conductas disruptivas moderadas:** este tipo de conductas hacen referencia a ejemplos como; alzar la voz, producir ruidos, cantar, moverse de forma exagerada, arrojar objetos usar lenguaje inapropiado o poner apodosos ofensivos, así como cualquier comportamiento que interrumpen el flujo normal de la clase y desvían atención del grupo.
- **Conductas disruptivas graves:** son aquellas que ponen en riesgo la seguridad de otros, como el daño intencional al mobiliario, las peleas físicas o el acoso escolar. Según Klomek et al. (2008), este tipo de conductas están estrechamente relacionadas con problemas emocionales y sociales subyacentes.

Sin embargo, otros autores como Gotzens et al. (2010) las conductas disruptivas pueden clasificarse en tres categorías principales:

- **Conductas disruptivas motrices:** incluyen acciones como levantarse del asiento y moverse por la clase, saltar, caminar a la pata coja, mover o arrastras sillas, arrodillarse sobre la silla y balancearse, o descuidar el material escolar.
- **Conductas disruptivas ruidosas:** abarcan comportamientos como golpear el suelo con los pies, dar golpes en mesas o sillas, aplaudir, hacer ruido con papeles u otros objetos, romper materiales, lanzar objetos o volver muebles.

- **Conductas disruptivas verbales:** comprenden hablar con compañeros durante la clase, interrumpir al docente para desviar su atención, gritar, cantar, silbar, reír escandalosamente o llorar de manera llamativa.

Como se puede observar al comparar las clasificaciones, se observan similitudes importantes. Ambas coinciden en que las conductas afectan tanto al aprendizaje del grupo como a la gestión del aula por parte del docente. Además, reconocen la variedad de manifestaciones de la conducta disruptiva. Sin embargo, también presentan diferencias clave. La primera clasificación tiende a centrarse en la interacción o el impacto de la conducta, como la agresión o la evasión, mientras que la segunda, organiza las conductas según la forma concreta en que se presenta, como el movimiento, el ruido o la palabra. Además, Sliminng et al (2009), establecen una distinción clara entre conductas leves, moderadas y graves, mientras que Gotzens se enfoca más en describir la conducta que en asignarle un nivel de gravedad.

En síntesis, este apartado destaca dos enfoques complementarios para clasificar las conductas disruptivas en el aula. Mientras Sliming et al. (2009) las organizan según su grado de gravedad e impacto en la dinámica escolar, Gotzens et al. (2010) lo hacen en función de la forma en que se manifiestan (motriz, ruidosa o verbal). Ambas clasificaciones coinciden en que estas conductas dificultan el aprendizaje y la labor del docente, y evidencian la diversidad de expresiones que puede adoptar el comportamiento disruptivo.

Tabla 2. Tabla comparativa

Clasificación	Categorías	Descripción	Criterio de clasificación	Autores
Por gravedad	Leves	Hablar fuera de turno, levantarse sin permiso, distraer a compañeros.	Grado de impacto en la dinámica escolar	Slimming et al. (2009)
	Moderadas	Gritar, hacer ruidos, arrojar objetos, usar lenguaje inapropiado, poner apodosos ofensivos.		
	Graves	Peleas físicas, acoso escolar, dañar mobiliario. Relacionadas con problemas		Slimming et al. (2009); Klomek et al. (2008)

		emocionales y sociales.		
Por cómo se manifiesta	Motrices	Levantarse, caminar por el aula, mover sillas, descuidar el material.	Tipo de conducta (forma de expresión)	de Gotzens et al. (2010)
	Ruidosas	Golpear mesas, hacer ruido con objetos, lanzar cosas, romper material.		
	Verbales	Interrumpir al docente, gritar, silbar, reír escandalosamente, llorar llamativamente.		

Nota: Elaboración propia

2.2. ETIOLOGÍA DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS: Causas y efectos en el desarrollo psicoevolutivo del menor.

Las conductas disruptivas en niños y adolescentes son comportamientos que interfieren significativamente en el ambiente escolar y familiar, afectando el proceso educativo y la convivencia. Según Pérez et al. (2011), los conflictos y la violencia en los centros escolares no suelen ser por una única *causa*, sino que proviene de algún problema múltiple, es por eso por lo que la etiología de estas conductas es multifactorial, involucrando aspectos individuales, familiares y sociales.

- Factores familiares: la dinámica familiar tiene un papel fundamental en el desarrollo de conductas disruptivas. Narváez y Obando (2020) identificaron que adolescentes con dificultades en la adaptación escolar y que han infringido la ley provienen frecuentemente de entornos familiares desestructurados, sin roles ni límites claros y con una clara ausencia de autoridad. Además, ambientes comunitarios que se caracterizan por violencia urbana también contribuyen a la aparición de estas conductas. Por otro lado, pero dentro de este factor, destacamos los estilos educativos familiares que influyen significativamente en la aparición de conductas disruptivas. Correa (2019) encontró una relación significativa entre estilos de control y pautas disciplinarias autoritarias con conductas disruptivas y violentas en el aula. Así mismo, López y Marchena (2019) determinaron que ciertos estilos de crianza familiar pueden conducir a la aparición de conductas agresivas difíciles de controlar en los niños.

- Factores de desarrollo social y habilidades emocionales: La falta de desarrollo adecuado de habilidades sociales y emocionales puede ser un factor predisponente. Domínguez (2018) concluyó que es esencial trabajar en valores desde la infancia, fortalecer la comunicación y la confianza para mejorar los comportamientos y establecer relaciones interpersonales saludables, lo que contribuye al óptimo desarrollo social de los niños en edad escolar.
- Factores individuales: algunos trastornos del neurodesarrollo, como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno Negativista Desafiante, están asociados con conductas disruptivas. Estas condiciones se pueden manifestar a través de una marcada impulsividad, dificultades temperamentales o problemas en el manejo de la rabia (American Psychiatric Association, 2022).

Estos factores de la etiología de las conductas disruptivas, se relacionan directamente con las causas que las originan y los efectos que generan en el entorno escolar, familiar y social. Los factores expuestos anteriormente, no solo explican el porqué de estos comportamientos sino también anticipan sus consecuencias. Las conductas disruptivas tienen múltiples consecuencias negativas que afectan al individuo, pero también a su entorno (dificultades académicas, socialización, baja autoestima, exclusión escolar y social...) (Jurado de los Santos et al., 2015)

En definitiva, el origen de las conductas disruptivas es complejo y está influido por múltiples factores, tanto en entorno familiar y social como el ámbito emocional e individual. No solo se deben a una única causa, sino de la interacción de diversos elementos como estilos parentales inadecuados, entornos violentos, deficiencias en las habilidades sociales y la presencia de trastornos del neurodesarrollo. Además, de explicar su origen, estos factores permiten comprender los efectos negativos que las conductas disruptivas generan en el ámbito escolar, familiar y social, afectando tanto al desarrollo del individuo como a su entorno (Sabroso et al., 2011)

2.3.PROYECTOS Y PROGRAMAS DE INTERVENCION PARA EL TRATAMIENTO Y LA PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

La prevención y el tratamiento de las conductas disruptivas en el ámbito escolar son de gran relevancia ya que requieren un enfoque integrador y multidisciplinario, es decir, no solo depende de una persona (Figuerola y Alarcón, 2021).

Los datos recientes del “Estudio estatal sobre convivencia escolar” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) revelan que aproximadamente entre un 10% y un 15% del alumnado presentan conductas disruptivas que afectan de forma significativa a la dinámica del aula. Estos comportamientos incluyen desde la desobediencia reiterada y la falta de respeto hasta el acoso verbal y físico, generando un impacto negativo tanto en el aprendizaje como en el bienestar emocional del grupo. En etapas como Educación Primaria, este tipo de conductas a menudo son minimizadas o interpretadas como “etapas normales del desarrollo”, lo que retrasa la aplicación de medidas preventivas eficaces (Muñoz-Silva et al. 2021).

Es por ello que autores como Bisquerra y Pérez (2015) insisten en la necesidad de integrar sistemáticamente la educación emocional en el currículo, como estrategia clave para prevenir la aparición de conductas disruptivas y fortalecer la resiliencia del alumnado.

Existen diversos proyectos y programas que se han diseñado tanto a nivel internacional, nacional y autonómico para abordar estas conductas, promover un ambiente educativo positivo y reducir las conductas disruptivas en el aula para favorecer el clima de esta. Estos programas, a menudo son implementados por los equipos de orientación educativa ya que uno de sus objetivos y funciones es la mejora del bienestar emocional de los estudiantes, fomento del respeto entre iguales y promover una convivencia escolar saludable.

A nivel internacional, destacan programas como el OBPP de Olweus, implementado en países como Noruega o EEUU, centrado en la mejora del clima escolar mediante normas claras, formación al profesorado y trabajo con víctimas y agresores (Riese et al., 2018). También el programa KiVa, desarrollado en Finlandia, promueve la participación activa del alumnado y utiliza recursos digitales para prevenir el acoso, mostrando eficacia en diversos países (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2015)

En España, iniciativas como el programa Laguntza en Navarra fomentan la educación socioemocional y la corresponsabilidad del alumno para prevenir el acoso escolar (Departamento de Educación de Navarra, 2015). Por su parte, el Plan Estratégico de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación impulsa la formación docente y la creación de planes de convivencia adaptados a cada centro (González et al., 2017)

A nivel autonómico, Aragón ha lanzado en 2025 el programa piloto “Rabien”, dirigido a infantil y primaria, centrado en el desarrollo emocional y la resolución pacífica de conflictos. Aunque aún no se ha implementado, se presenta como una propuesta prometedora. Además, el equipo de convivencia aragonés realiza estudios sobre el clima

escolar y facilita recursos como el CREENA, que se orienta a la equidad educativa y prevención de conductas disruptivas.

A pesar del desarrollo de los programas anteriores basados en la prevención de conductas disruptivas y el acoso escolar, su implementación presenta diversas dificultades. Las diferencias culturales y sociales, es uno de los principales retos de los programas internacionales mencionados. Tanto el concepto de autoridad como la manera de gestionar los conflictos y la implicación con las familias cambian de forma significativa entre países del norte de Europa y España.

Asimismo, la estructura organizativa del sistema educativo español se caracteriza por una notable descentralización autonómica por lo que puede presentar dificultades en la aplicación uniforme y sostenida de estos programas a nivel nacional. La alta carga curricular y la falta de formación específica en intervención socioemocional del profesorado se suma a la complicación de integrar estos enfoques en el día a día escolar. En ocasiones, los recursos económicos e incluso humanos son limitados en muchos de los centros públicos por lo que les impide llevar a cabo intervenciones tan sistemáticas y prolongadas como las que estos modelos anteriores requieren.

Desde una perspectiva crítica, algunos autores ponen de manifiesto que existen limitaciones para trasladar modelos internacionales de intervención al contexto español sin una adecuada adaptación cultural y contextual. Ortega y Del Rey (2014) advierten que programas como KiVa o el OBPP, aunque respaldados por una sólida evidencia empírica en sus países de origen, no siempre logran los mismos resultados cuando se aplican en entornos con diferentes características sociales, educativas y culturales. Según estos autores, uno de los errores comunes es aplicar el programa sin tener en cuenta las peculiaridades del centro educativo en el que se quiere implementar, la preparación del equipo docente o el contexto socio comunitario del alumno, es decir, sin considerar el contexto educativo.

Asimismo, Hernández y López (2020) subrayan que, si bien los programas anteriores ofrecen herramientas muy valiosas, su éxito no solo depende en gran medida de la formación, motivación e implicación activa del profesorado, sino que también del respaldo institucional. En este sentido, como se ha mencionado anteriormente, la implementación efectiva requiere no sólo recursos materiales, sino también tiempo, compromiso organizativo y una cultura escolar favorable al cambio. Cuando estas

condiciones no se cumplen, los programas tienden a desaparecer o a aplicarse de forma superficial. De esta manera se reduce su impacto real sobre las conductas del alumnado. Tal como señala Gairin et al. (2019), los programas logran mantenerse en el tiempo y generar cambios sostenibles en el clima escolar son aquellos que se integran dentro de un marco más amplio de convivencia positiva, participación del alumno y desarrollo competencial del profesorado.

Tras la búsqueda de diferentes programas relacionados con la prevención de conductas disruptivas en alumnado de primaria, surge en el presente Trabajo de Fin de Máster, una preocupación latente: la escasez de programas de prevención de conductas disruptivas dirigidos para esta etapa.

Esta etapa presenta dificultades para acceder a este tipo de intervenciones que aborden las necesidades del aula ya que, en ocasiones los comportamientos disruptivos se minimizan (Jurado de los Santo y Domínguez, 2015). La baja percepción del riesgo lleva a pensar que estas conductas no tienen consecuencias graves y que se corregirán por sí solas con el tiempo, lo que retrasa la implementación de medidas preventivas y educativas efectivas. La falta de recursos y programas sobre prevención de estas conductas puede ocasionar la sobrecarga del profesorado, así como la falta de formación del mismo (Educo y Fundación SM, 2025). Así mismo, existe una escasa conciencia emocional dentro del currículo ya que el foco se centra en los contenidos curriculares y no es el desarrollo socioemocional del alumnado, en nuestro caso, altamente vulnerable (Abarca, 2003)

Es por eso por lo que, la propuesta que se realiza en este trabajo trata de cubrir parte de ese vacío.

2.4. EL PAPEL DEL / DE LA ORIENTADOR/A EN SU PREVENCIÓN

El papel de los orientadores/as educativos/as es fundamental para garantizar que el ambiente escolar sea positivo, así como el desarrollo integral de los estudiantes (Briceño, C.E., 2023). Esta labor adquiere una especial relevancia tanto en la prevención como en la intervención ante conductas disruptivas.

En términos de prevención, el/la orientador/a debe realizar una evaluación continua del contexto escolar, identificando tanto factores de riesgo (desmotivación, conflictos interpersonales, carencia de normas claras, dificultades familiares, etc.) como factores de protección (ambientes inclusivos, relaciones positivas entre iguales, sentido de pertenencia al centro). Esta evaluación permite llevar a cabo acciones proactivas que

favorezcan un clima de aula saludable. Entre sus funciones clave se encuentra la participación en la elaboración, implementación y evaluación de los planes de convivencia y acción tutorial, alineados con el Proyecto Educativo del Centro (PEC).

Asimismo, debe promover programas de educación emocional que ayuden a desarrollar habilidades como la empatía, el autocontrol, la resolución pacífica de conflictos o el asertividad, que son herramientas esenciales para la regulación de la conducta (Bisquerra, 2011; Goleman, 1995). Además, se debe fomentar la colaboración con las familias para lograr una intervención coherente. Establecer una comunicación fluida y fomentar la implicación de estas, favorece la intervención (García, 2021)

Asimismo, el apoyo tanto en la formación continua del profesorado como en la propia permite adquirir estrategias de gestión de aula y prevención del conflicto

Sin embargo, cuando ya existen conductas disruptivas, el/la orientador/a asume un rol clave en la intervención. Realiza una valoración psicopedagógica basada en el alumnado donde se analizan factores personales, familiares y escolares que influyen en la conducta del alumno/a. A partir de esto, diseña planes de actuación en colaboración con el equipo docente y la familia (Rodríguez y López, 2020) pero también actúa como mediador/a de conflictos para dar una respuesta integral. Esto último lo hace entre iguales, entre profesorado, entre la relación escuela familia e incluso establece coordinación con otros profesionales del ámbito social, sanitario o comunitario para asegurar que se aborda de forma integral el caso.

En resumen, el/la orientador/a actúa como un agente de cambio en el centro educativo. Es así como promoviendo una cultura de paz, respeto y corresponsabilidad, está siendo un/a referente tanto para el alumnado como para el profesorado y las familias en la prevención y tratamiento de las conductas disruptivas.

2.5. EL DESARROLLO EMOCIONAL COMO FACTOR DE PREVENCIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

En los últimos años, el desarrollo de la competencia emocional se ha considerado un elemento clave en la prevención de las conductas disruptivas dentro del contexto escolar. Algunas investigaciones señalan que cuando en los centros educativos se incorporan de forma continua programas y estrategias que potencian las habilidades emocionales, disminuyen de manera notable los episodios de conducta problemática en el aula (Gómez et al., 2022).

Sin embargo, estas conductas disruptivas no deben entenderse solo como actos de indisciplina. Mas bien reflejan con frecuencia dificultades en la gestión de las propias emociones, relaciones sociales conflictivas o una escasa vinculación con el entorno escolar (Extremera y Fernández, 2021).

La educación emocional se entiende como el proceso a través del cual se desarrollan habilidades para reconocer, expresar y gestionar las emociones adecuadamente las emociones. Autores como Goleman (2013) destacan lo importante que es integrarla en el currículo escolar desde edades tempranas puesto que favorece tanto el bienestar personal como el rendimiento académico.

En esta la misma línea, Salovey y Mayer (1990) también insisten en la necesidad de trabajar aspectos como la percepción, la comprensión y regulación emocional. Por su parte, Bisquerra (2015) ha diseñado y desarrollado propuestas concretas para implementar esta educación en las aulas, centrándose en competencias como la empatía, la autoestima y la toma de decisiones importantes.

En conjunto, estos enfoques promueven habilidades fundamentales como la autoconciencia, la autorregulación y las regulaciones sociales positivas, todas ellas consideradas fundamentales para afrontar los retos emocionales y crear un entorno escolar positivo y saludable.

2.6. MARCO LEGISLATIVO ACTUAL

El trabajo que se presenta esta centrado en la prevención de conductas disruptivas en un aula de 3º de Educación Primaria en un centro educativo de Zaragoza el cual tiene un gran compromiso con la inclusión destacando que se trata de un colegio preferente para alumnado con necesidades educativas especiales, en particular con Trastorno de Espectro Autista (TEA). Además, destaca por su diversidad cultural, lo que refuerza la necesidad de promover una convivencia positiva y estrategias de intervención adaptadas a la realidad de cada aula.

En este contexto, se ve impredecible atender el marco legal que regula tanto la organización del sistema educativo como las normas de convivencia del colegio. Se expone a continuación una breve síntesis de las principales implicaciones para tener en cuenta en el desarrollo de proyectos y programas de prevención en convivencia escolar

haciendo hincapié en el contexto aragonés ya que la propuesta que se va a desarrollar posteriormente está enmarcada en un colegio de dicha comunidad.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establecen principios claves como la atención a la diversidad, la prevención de conflictos y el papel fundamental de los equipos de orientación.

El Decreto 188/2022, de 28 de septiembre refuerza la atención inclusiva y la convivencia positiva, responsabilizando a toda la comunidad educativa. La Orden ECD/866/2024 regula el currículo y la evaluación en primaria en Aragón, mientras que la Orden ECD/1004/2018 y su modificación por la Orden ECD/913/2023 regulan la Red Integradora de Orientación Educativa, que promueve una atención personalizada e integral para abordar las conductas disruptivas mediante la colaboración entre orientadores, docentes y familias.

Orden ECD/1003/2018 modificada por la Orden ECD/804/2021, establece medidas para promover la convivencia, la igualdad y la prevención del acoso escolar en Aragón, enfatizando la creación de entornos seguros y respetuosos, fundamentales para la prevención y gestión de conductas disruptivas en el contexto escolar.

Tabla 3. Tabla de la normativa por la que se rige la Comunidad de Aragón

LEY	TEMA	IMPLICACIONES	A TENER EN CUENTA
Decreto 188/2017 (Modificado por el Decreto 164/2022)	Respuesta educativa y inclusiva y convivencia	Refuerza la atención a la diversidad, inclusión educativa, y fomento de la convivencia.	Toda la comunidad educativa debe colaborar para crear un clima escolar positivo y seguro.
Orden ECD/866/2024	Currículo y evaluación en educación primaria	Establece el currículo y las características de evaluación para educación primaria en Aragón.	Asegurar de aplicar correctamente el currículo aprobado y las normas de evaluación en los entornos educativos
Orden ECD/1004/2018 (Modificada por la orden ECD/913/2023)	Red Integradora de Orientación Educativa	Regula la atención educativa personalizada y la gestión de la diversidad en los centros educativos	Los orientadores/as deben trabajar de forma colaborativa para abordar las conductas disruptivas y promover la inclusión.
Orden ECD/1003/2018	promoción de convivencia,	Incrementa la creación de entornos seguros,	Los centros deben garantizar el

(modificada por la Orden ECD/804/2021)	igualdad y lucha contra el acoso escolar.	igualitarios respetuosos, previniendo el acoso escolar y conductas disruptivas.	y bienestar emocional de los estudiantes, promoviendo un entorno seguro y resolviendo conflictos de manera efectiva.
---	---	---	---

Nota: Elaboración Propia

En definitiva, nuestra intervención se enmarca en el mismo marco legal vigente que el colegio, proporcionando así un apoyo consistente para el desarrollo de estrategias preventivas y correctivas frente a las conductas disruptivas especialmente en contextos escolares inclusivos.

3. Contextualización y delimitación del caso

3.1. CONTEXTUALIZACION

El centro en el que se enmarca la intervención se ubica en Zaragoza. Se trata de un centro público de educación infantil y primaria. Cuenta con un total de 230 alumnos distribuidos en 12 unidades ordinarias (3 de educación infantil y 9 de educación primaria) y un aula específica de educación preferente para alumnado con trastorno de espectro autista, denominada aula arcoíris.

La organización del colegio destaca por su apuesta por la inclusión, la equidad educativa y la participación de toda la comunidad educativa. La plantilla docente está formada por 23 maestros/as de diversas especialidades, entre los que se incluyen profesionales de pedagogía terapéutica, Audición y Lenguaje, así como personal de apoyo educativo y trabajadores sociales que permiten una atención individualizada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Los apoyos que recibe el aula de 3º de primaria, recibe una docencia compartida y estaciones de aprendizaje quincenales con PROA PLUS, que, además, propone ideas de realizar talleres de habilidades lógico-matemáticas en tiempos escolares y un plan lector semanal impartido por la directora.

3.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La intervención se realiza en el aula de 3º de Educación Primaria puesto que se detecta una necesidad real por el equipo docente y la orientadora educativa del centro. Se trata de una clase con importantes dificultades de convivencia y un alto nivel de conductas disruptivas que afectan al desarrollo normal de las sesiones y generando malestar tanto en el profesorado como en el alumnado. No obstante, a nivel de convivencia, el centro ha reforzado los canales de participación mediante mesas de trabajo colaborativas (convivencia e igualdad, innovación, biblioteca, enlace con la comunidad) y ha reactivado la escuela de familias, con el objetivo de estrechos vínculos con el entorno sociocultural del alumnado, caracterizado por su diversidad étnica, lingüística y cultural. Esta orientación intercultural también se refleja en las actividades complementarias, los talleres de mediación y el enfoque de plan de igualdad.

A pesar de que el centro es consciente de estas situaciones, se han implementado ciertas medidas preventivas, pero no tienen el efecto esperado. Sin embargo, este programa se realizado como prueba piloto con el fin de que a medio o largo plazo se pueda utilizar en otros cursos y llegue a formar parte del proyecto educativo de centro.

Para el análisis de necesidades en el aula de 3º de Primaria, y, por tanto, definir de forma exhaustiva el problema, se ha realizado un cuestionario en la plataforma *GoogleForms* a los maestros y especialistas que intervienen directamente con dicha aula ([Véase anexo 1](#)) Este instrumento se ha diseñado para realizar una evaluación previa de tipo diagnóstico con el objetivo de recabar información sobre la situación real del aula y poder adaptar la intervención.

Este instrumento nos ha permitido valorar las dimensiones más relevantes para la intervención educativa que son; baja tolerancia a la frustración, la impulsividad, las dificultades en la expresión emocional y un escaso sentimiento de pertenencia al grupo. Su estructura incluye ítems cerrados de tipo Likert, que facilitan el análisis cuantitativo y su posterior análisis, como preguntas abiertas que permiten una aproximación cualitativa de las percepciones del profesorado que interviene en el aula. Está formado por 9 ítems los cuales recogen aspectos de pertenencia al grupo, expresión emocional, impulsividad y frustración. Estos aspectos coinciden con los objetivos de la intervención, expuestos posteriormente.

El número de participantes que participó en el cuestionario fueron 5 maestros/as, siendo estos los que mantienen una relación directa con el aula. No obstante, se mantiene el anonimato.

Por otro lado, también se llevó a cabo una *observación directa* en el aula, centrada en aspectos conductuales, emocionales y sociales, aplicada de forma sistemática a todo el alumnado durante varias sesiones lectivas. Se informó a los maestros/as que tenían contacto directo con el aula de la intervención que se estaba llevando a cabo. Además, se propusieron días de reunión para acordar la duración de esta, qué se iba a observar, cómo y para qué.

Esta herramienta ha permitido identificar comportamientos clave del alumnado tanto en dinámicas individuales como en interacciones grupales ([Ver anexo 2](#)).

Además, dado que no estamos en todas las sesiones, se acuerda con el claustro de 3º de educación primaria una plantilla de registro del alumnado del aula para tener más información específica, para mantener un registro de las observaciones que perciben y que se nos proporcionarán en las reuniones de atención a la diversidad del centro ([Ver anexo 3](#)).

Asimismo, como parte de la evaluación de las necesidades del grupo-clase, se aplicó un *Sociograma* con el objetivo de analizar la estructura relacional del aula y detectar posible conflictos, rechazos, aislamientos y dinámicas de exclusión que puedan estar incidiendo en la aparición y mantenimiento de conductas disruptivas.

Esta herramienta nos permite visualizar gráficamente las relaciones interpersonales dentro del grupo a partir de preguntas dirigidas a los propios alumnos tales como; *¿Con qué compañero jugarías en el patio? ¿Con qué compañero NO jugarías en el patio? ¿Con que compañeros te gustaría sentarte en clase? ¿Con qué compañero NO te gustaría sentarse en clase? ¿Con qué compañero discutes más?* Posteriormente, estas respuestas se traducen en una representación visual que refleja las elecciones y rechazos entre los miembros del grupo ([Ver anexo 4](#)).

A continuación, se exponen los resultados que se obtuvieron en los diferentes instrumentos que se plantearon en la evaluación inicial diagnóstica.

Los resultados que obtuvimos en cuestionario de los docentes fueron los siguientes según los aspectos evaluados.

Como podemos observar en la Figura 1, de los 5 maestros/as encuestados, un 60% observa que no existe casi nada o casi nunca pertenencia al grupo. Sin embargo, el 40% restante opina que el sentimiento de pertenencia es normativo.

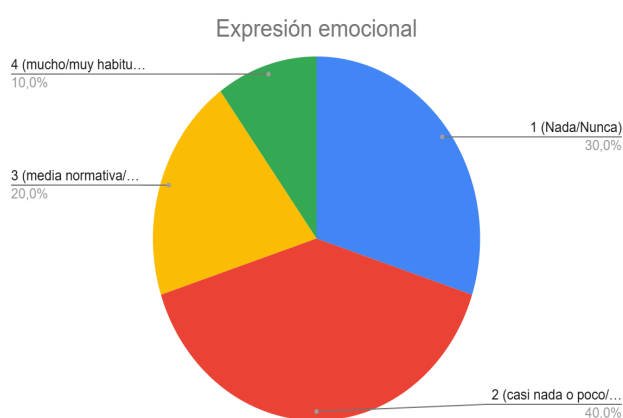
Figura 1. Percepción del/de la docente en cuanto al sentimiento de pertenencia en el grupo-clase.



Nota: elaboración propia

Por otro lado, en la figura 2 se representan los resultados de los encuestados sobre la dimensión “**expresión de emociones**” del alumnado en el aula. Vemos como un 70% coincide en que el alumnado expresa POCO o NADA/NUNCA sus emociones, quedando un 20% en la MEDIA NORMATIVA y un 10% opina que MUCHO o MUY HABITUALMENTE expresan sus sentimientos.

Figura 2. Percepción del/de la docente en cuanto a la expresión de emociones en el grupo-clase.



Nota: elaboración propia

Asimismo, se evalúa la dimensión de **frustración** dentro del aula y se refleja en la figura 3 que más de la mitad de los encuestados, observan numerosas situaciones de frustración o señales de ellas en el alumnado a lo largo de la sesión que imparten. Un 27,3% considera que el alumnado CASI NADA o POCO tiene control o tolerancia a la frustración, un 9,1% opina que no tiene NADA de control y el resto se mantiene en la media normativa.

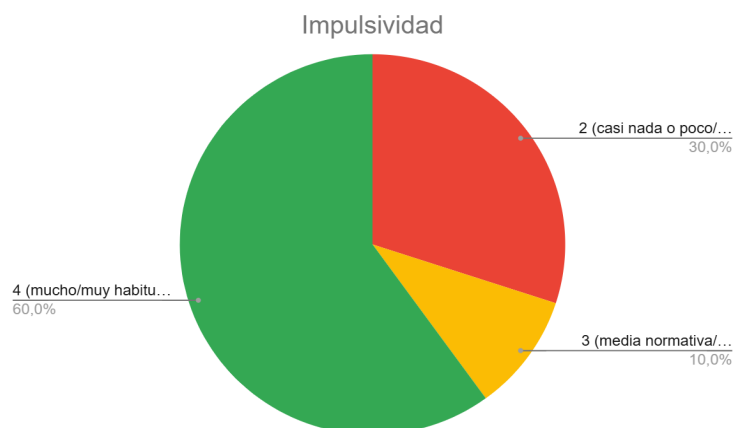
Figura 3. Percepción del/de la docente en cuanto a la frustración en el grupo-clase.



Nota: elaboración propia

Finalizando, se muestra en la figura 4, la dimensión de **impulsividad**. Un 60% de los encuestados coincide que el alumnado tiene una frecuencia alta de manifestar conductas impulsivas en el aula. Un 30% se muestra que CASI NADA o POCO tienen control sobre su impulsividad y el resto, se mantiene dentro de la media.

Figura 4. Percepción del/de la docente en cuanto a la impulsividad en el grupo-clase.

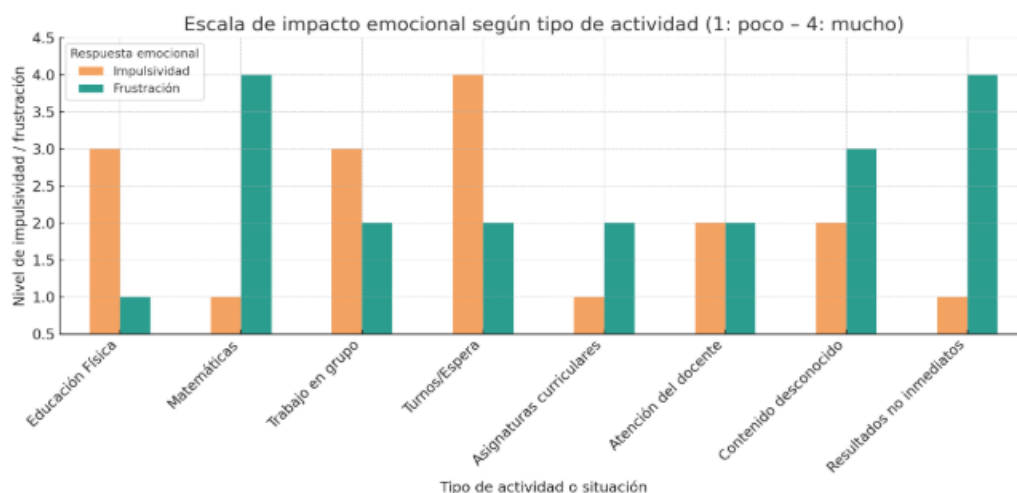


Nota: elaboración propia

Teniendo y analizando estos gráficos y sus resultados, vemos que el grupo evidencia una falta de sentimiento de pertenecía, además de una falta de expresión emocional sobre sus sentimientos y se evidencian fuertes conductas impulsivas y muestras de frustración.

Así mismo, se analizan las dos preguntas cualitativas sobre aspectos de frustración e impulsividad y estos son los resultados; se observa en la figura 5, que en turnos/espera y actividades físicas grupales general alta impulsividad. En actividades de matemáticas y la falta de resultados inmediatos provocan una frustración alta en el alumnado, así como contenido desconocido también contribuye a ambos tipos de respuesta emocional, aunque predomina con mayor peso en la frustración.

Figura 5. Escala de impacto emocional según el tipo de actividad.



Nota: elaboración propia

En un segundo lugar, se obtienen los resultados del segundo instrumento que se llevó a cabo, la observación directa. En ella se desarrollaron diferentes variables a observar y se obtuvieron los siguientes datos;

- Se evidencian frecuentes conductas impulsivas: interrupciones a la tutora, dificultad para esperar turno, reacciones intensas ante contratiempos...
- Muestras de frustración desproporcionada ante errores, correcciones o tareas complejas

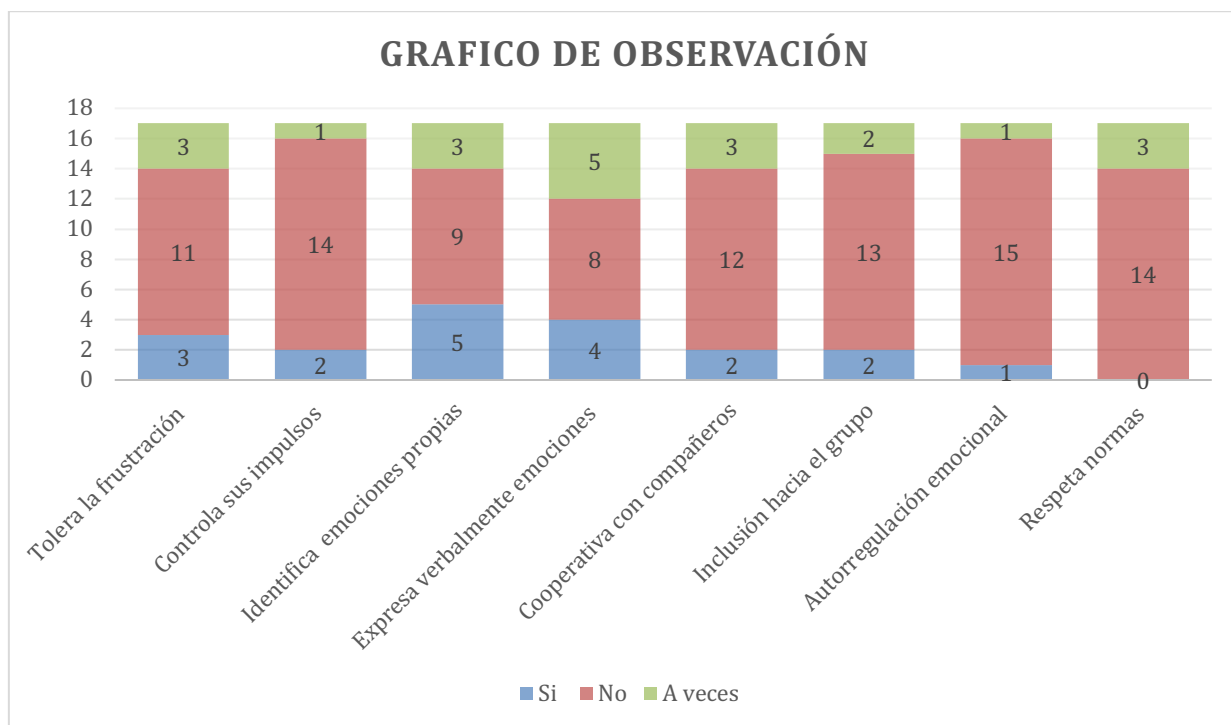
- Escasa verbalización de emociones y recurrencia a expresiones conductuales para manifestar malestar (gritos, aislamiento, enfrentamientos, violencia)
- Baja cohesión grupal: se observa escasa cooperación, frecuentes disputas y actitudes de exclusión entre compañeros.

Tabla 4. Resultados globales de observación

Variable	Si	No	A veces
Tolera la frustración ante errores o tareas difíciles	3	11	3
Controla sus impulsos espera, espera su turno, no interrumpe...	2	14	1
Identifica y nombra emociones propias	5	9	3
Usa palabras para expresar emociones	4	8	5
Relación cooperativa con compañeros	2	12	3
Actitudes de inclusión hacia el grupo	2	13	2
Aplica autorregulación emocional	1	15	1
Respeto normas sin refuerzo constante	0	14	3

Nota: Elaboración propia

Figura 6. Gráfico de observación



Nota: Elaboración propia

Además, dado que no estamos en todas las sesiones, se acuerda con claustro de 3º de educación primaria una plantilla de registro del alumnado del aula para tener más información específica, para mantener un registro de las observaciones que perciben y que se nos proporcionarán en las reuniones de atención a la diversidad del centro ([Ver anexo 3](#)).

Por último, se aplicó el sociograma ([Ver anexo 4](#)) y cómo podemos observar en este instrumento, 3º primaria es un grupo con dinámicas sociales polarizadas, donde coexisten vínculos positivos y situaciones de conflicto relevantes. Se observa la presencia de alumnos bien integrados y con alta aceptación que podrían desempeñar un papel positivo en la cohesión de grupo. Sin embargo, también destacan alumnos con un elevado número de rechazos y conflictos, lo que nos sugiere grandes dificultades en su integración y posibles problemas de regulación emocional o comportamiento. Además, hay varios estudiantes con baja visibilidad en las interacciones, lo que podría aparecer un riesgo de aislamiento. En general, la estructura social está fragmentada.

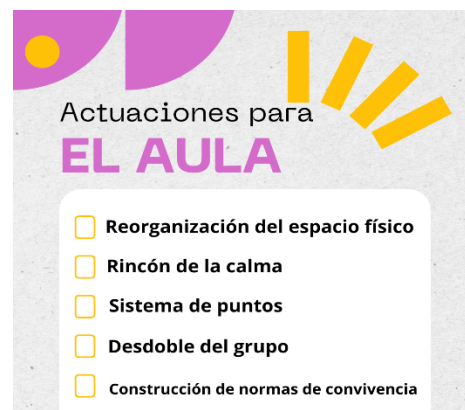
Se concluye que el problema principal del grupo-clase se origina en la ausencia de un marco estructurado y coherente que favorezca el desarrollo emocional y social del alumnado. En concreto, se identifican cuatro necesidades prioritarias: *mejorar la tolerancia a la frustración, reducir la impulsividad, fomentar la expresión emocional y fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo*. Además, en la observación participante nos enfocamos en las variables; *“Tolera la frustración ante errores o tareas difíciles”, “Controla los impulsos, espera, espera su turno, no interrumpe...”*, *“identifica y nombra emociones propias”*, *“Usa palabras para expresar emociones”*, *“Relación cooperativa con compañeros”* y *“Actitudes de inclusión hacia el grupo”*

Estas dimensiones y variables, muy relacionadas entre sí, afectan directamente a la convivencia y al rendimiento académico, y requieren una intervención educativa global e intencional que promueva un clima positivo, inclusivo y emocionalmente seguro.

3.3. ACTUACION EN EL AULA PREVIA A LA INTERVENCIÓN

Antes de realizar la intervención, el centro había desarrollado diferentes actuaciones en el aula orientadas a la mejora de las conductas disruptivas y mejorar la convivencia. Dichas actuaciones fueron consensuadas en reuniones de atención a la diversidad donde se realizó una evaluación de la efectividad de dichas actuaciones. En ella estaban presentes la tutora del aula, las maestras de apoyo tanto PT como AL, la jefa de estudios y las orientadoras educativas del centro ([ver anexo 24](#)).

Figura 7. Propuestas para realizar en el aula



Nota: Elaboración propia

En primer lugar, como se menciona en el anterior apartado, se realizó una observación del aula que permitió identificar elementos que favorecían la distracción y dificultadas la concentración del alumnado.

A partir de esa observación, se procede a proponer una **reorganización del espacio físico**, eliminando estímulos innecesarios y modificando la distribución de los pupitres para favorecer un ambiente más estructurado y apto para el aprendizaje.

Así mismo, se habilitó un **“Rincón de la calma”**, un espacio dentro del aula destinado a que el alumnado pueda acudir de forma voluntaria para autorregular sus emociones y recuperar el control en momentos de desasosiego.

Otra estrategia empleada ha sido la implantación **de un sistema de puntos**, mediante el cual se refuerzan los comportamientos adecuados y se penalizan aquellos que infringen las normas de convivencia. Este sistema ha sido consensuado con el grupo y se aplica de manera clara y coherente. Sin embargo, el lugar donde se encuentra la lista de puntos, se propone reubicarla en un lugar destinado solo para ello, donde no haya ningún elemento que pueda interferir en el aprendizaje del alumnado.

En los momentos en lo que la dinámica del grupo lo ha requerido, se ha recurrido al **desdoble del aula**, dividiendo al alumnado en grupos más reducidos para facilitar una atención más individualizada y mejorar la gestión del comportamiento. En esta medida hace hincapié la jefa de estudios en que se trata una medida interna del centro y que se realiza para controlar de forma más explícita al alumnado del aula más conflictivo y poder trabajar de forma más directa con estos.

Además, se ha trabajado de forma activa en la **construcción de normas de convivencia** a través de la participación del alumnado, favoreciendo así su implicación y compromiso con el cumplimiento de estas. Una alumna de prácticas de Magisterio Primaria fue la encargada de realizar esta dinámica y se le propone que imprima en grande las normas acordadas con los alumnos y ponerlas en un lugar visual donde todos los días puedan verlas y tenerlas en cuenta.

4. Propuesta de intervención

4.1. OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta de intervención es prevenir y reducir el número de conductas disruptivas mediante el fortalecimiento de competencias emocionales y sociales en un entorno escolar estructurado y positivo.

Los objetivos específicos se establecen a través de los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar el autocontrol (impulsividad y frustración)
- Mejorar la expresión emocional
- Fomentar el sentimiento de pertenencia en el aula.

4.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Para que la implementación de la intervención que se va a llevar a cabo sea efectiva y dinámica, se emplearán diversas estrategias pedagógicas que buscan involucrar y motivar a los participantes, promoviendo tanto el aprendizaje individual como el colectivo. Una vez identificadas las necesidades del aula, la metodología utilizada en la intervención es participativa e inclusiva, basada en el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Además, se emplea una metodología colaborativa que involucra tanto al alumnado como al profesorado y las familias, promoviendo la corresponsabilidad y el trabajo en equipo.

Es por todo ello que se prioriza la prevención de conductas disruptivas en el aula de 3º de primaria a través de la promoción de un clima escolar positivo, la regulación emocional y la comunicación efectiva, utilizando estrategias lúdicas, refuerzo positivo, negociación de normas y la resolución pacífica de conflictos, con un seguimiento continuo que permite adaptar las acciones a las necesidades específicas del grupo.

4.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.3.1. Contenidos

Tal como se ha explicado en apartados anteriores se trabajarán los diferentes contenidos además de guardar una relación estrecha con las competencias;

Tabla 6. Contenidos

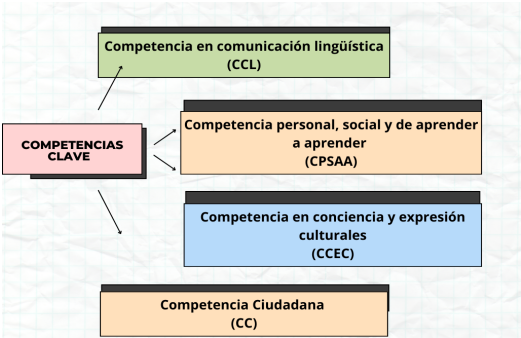
Sentimiento de pertenencia
Expresión emocional
Frustración
Impulsividad

Nota: Elaboración propia

4.3.2. Competencias

En cuanto a las competencias que guiarán esta propuesta de intervención, nos apoyaremos en las competencias clave definidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Sin embargo, no todas se desarrollarán, únicamente lo harán aquellas que aparecen en la Figura 8.

Figura 8. Competencias desarrolladas en esta propuesta



Nota: elaboración propia

Una vez expuestas las competencias que se trabajarán en la propuesta de intervención, continuamos con las actividades y recursos que se emplea en la misma.

4.3.3. Actividades y recursos

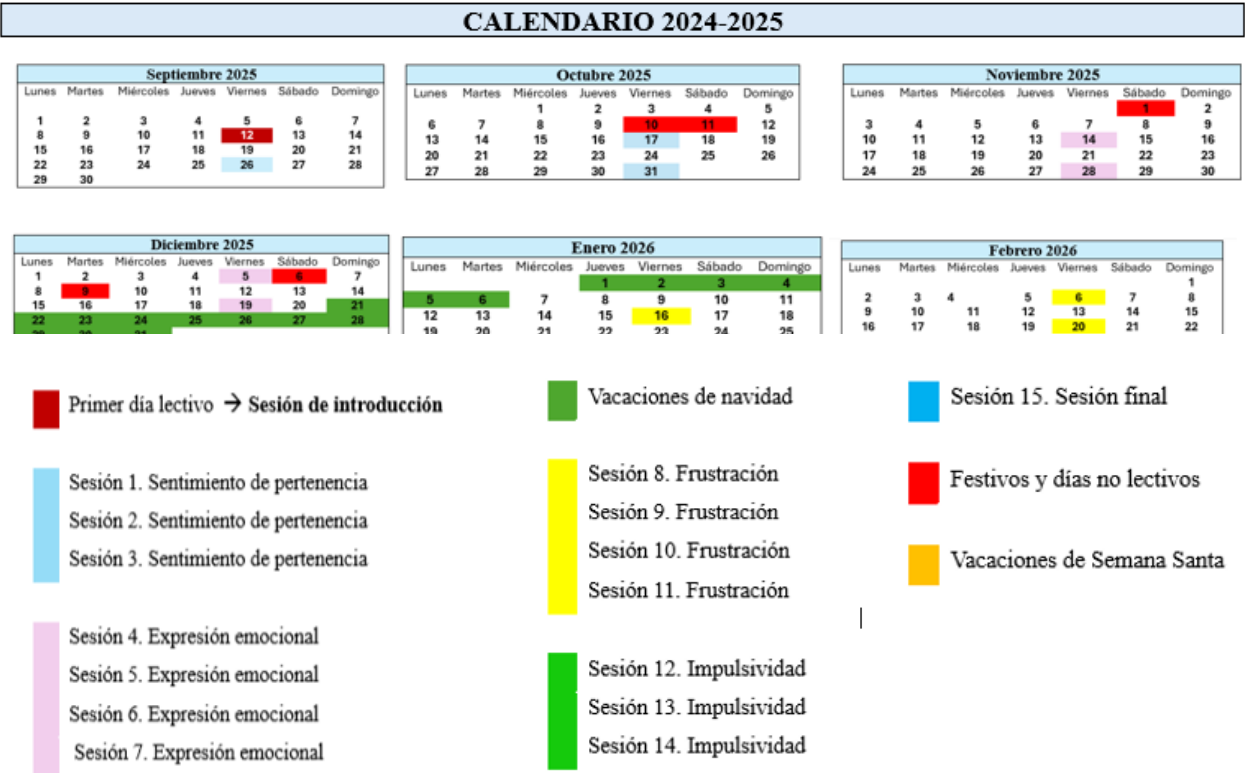
La propuesta de intervención que se plantea se implementara en el curso 2025-2026, concretamente de septiembre a mayo. Las actividades que se plantean se llevaran a cabo en horario de tutoría, con una duración de entre 50-60 minutos.

Con el fin de estructurar adecuadamente las sesiones, se ha diseñado un cronograma que refleja las actividades previstas para cada mes. Para facilitar la identificación de que ámbito se está trabajando en cada momento, se ha implementado un sistema de colores que diferencia cada sesión, las cuales abordaran diferentes temáticas y contenidos, asegurando así una planificación más organizada y coherente.

Seguidamente, las sesiones se presentan en tablas de distintos colores. Cada uno de estos colores coincide con los utilizados en el cronograma, indicando los contenidos concretos que se tratarán en cada sesión.

Cabe destacar que cada tema será trabajado a lo largo de 3/4 SESIONES, dejando un intervalo aproximado de una semana entre una y otra, respetando así las necesidades específicas del alumnado.

Figura 9. Calendario 2025-2026



A continuación, se procede al desarrollo de las sesiones. Es importante señalar que cada una de las actividades esta detallada en los anexos correspondiente, lo cual se indica claramente en las tablas. Asimismo, es relevante mencionar que, durante todas las sesiones, los usuarios contarán con el acompañamiento de las maestras de apoyo que entran al aula, quienes brindaran acompañamiento para facilitar la comprensión y asegura que se atiendan adecuadamente sus necesidades.

Tabla 7. Desarrollo de la sesión 1

SESIÓN 1: “TODOS SOMOS UN GRUPO”	
Objetivos didácticos: - Favorecer la cohesión grupal mediante dinámicas cooperativas. - Promover la expresión emocional positiva. - Fomentar la escucha activa, el respeto en la comunicación y la espera del turno de palabra.	
Contenidos: - Emociones relacionadas con la pertenencia (aceptación, rechazo) - Habilidades sociales básicas (escucha activa, turno de palabra, respeto) - Dinámicas de grupo para fortalecer la identidad del grupo.	
Competencias Clave: CCL, CC, CPAA y CCL+STEAM	
Actividad 1: <i>La telaraña</i>	Duración: 15 minutos
Desarrollo: Una vez comienza la sesión, se realizará una breve presentación de la nueva tutora y se darán las indicaciones sobre la dinámica. Se recalcará que solo puede hablar la persona que tenga el ovillo en la mano. A continuación, se desarrollará la actividad que consiste en que la persona que contiene el ovillo tiene que decir algo positivo de otro compañero, ya que se conocen entre ellos de otros cursos. Una vez haya dicho todo, le lanzará a un compañero el ovillo de lana, pero mantendrá un extremo en su mano. Tratará de lanzarla de manera que no se caiga al suelo. El ovillo pasara por varios compañeros hasta que todos estén conectados. (Ver anexo 5) Al final de la actividad, se hace una reflexión final “mirad como estamos conectados. Si uno falta, se rompe la red”. Entre todos se comentan sentimientos.	
Recursos: Ovillo de lana	
Actividad 2: <i>“Yo apporto al grupo”</i>	Duración: 20 minutos
Descripción: A continuación, se da paso a la segunda de actividad de la sesión. Cada alumno/a, escribe en una cartulina que se les dará una cualidad o algo positivo que aporta al grupo (“Ayudo a otros, Escucho cuando hablan, doy buenos consejos...”) Una vez tengan estas cualidades escritas, de uno en uno, lo meterán en “la caja del grupo”. Posteriormente, la tutora, lee algunas en voz alta y se comenta sin decir el nombre del autor/a. Después se realiza una reflexión guiada con preguntas como; “¿Nos imaginamos este grupo sin personas así? ¿Como sería el aula?”	
Recursos: Caja de cartón decorada en forma de mano (Ver anexo 6), Rotuladores , Ficha “Yo apporto al grupo” (Ver anexo 7)	
Actividad 3. <i>Compromiso</i>	Duración: 15 minutos
Desarrollo: Nos ponemos en circulo y cada alumno debe decir una palabra que represente como se ha sentido en la sesión. Se charla con ellos de lo que esperan del grupo y del curso. Se les propone que, durante esa semana, hagan una acción que demuestre que cuidan el grupo y en la próxima sesión se compartirá.	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración. (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 8. Desarrollo de la sesión 2

SESIÓN 2: SENTIMIENTO DE PERTENENCIA	
Objetivos: - Desarrollar el autocontrol (impulsividad y frustración) - Mejorar la expresión emocional - Fomentar el sentimiento de pertenencia en el aula.	
Contenidos: - Convivencia y vida en grupo - Educación emocional y social - Comunicación oral	
Competencias: CPSAA, CCL, CCEC, CC.	
Actividad 1: <i>La constitución de nuestro grupo</i>	Duración: 40 minutos
Desarrollo: Los alumnos discutirán que significa pertenecer a un grupo utilizando una pelota de goma para establecer el turno de palabra. Seguidamente, usaremos una lámina de papel grande y todos ellos dibujaran juntos en él, creando así un mural que represente lo que les gusta de sus compañeros, del aula, del grupo... De esta manera, se colgará en el aula como trabajo colaborativo y creatividad. Posteriormente, cada niño presentará su parte del mural, explicando que representa y cual es la importancia de eso en el grupo. Esto ayudará a fortalecer su sentido de pertenencia hacia la clase y el respeto hacia sus compañeros.	
Recursos: Pinturas, Papel blanco grande, Celo	
Actividad 2: <i>Eres, eres... (vuelta a la calma)</i>	Duración: 10/15 minutos
Descripción: Nos sentaremos en círculo en el suelo y, en primer lugar, haremos respiración conjunta. A continuación, taparemos a uno de los compañeros los ojos con un pañuelo. A continuación, se acercará un participante para que pueda palmar sus facciones. Se trata de adivina de quien es la cara y una vez reconocido, deberá decir algo que le caracteriza positivo a esa persona. No vale tocar otras partes del cuerpo.	
Recursos: Pañuelo	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 9. Desarrollo de la sesión 3

SESIÓN 3: SENTIMIENTO DE PERTENENCIA	
Objetivos: - Fomentar un clima de aula basado en el respeto, la empatía y la cooperación. - Reconocer las cualidades individuales de los compañeros y fortalecer los vínculos afectivos. - Promover el clima positivo en el aula.	
Contenidos: - Reconocimiento y expresión de emociones propias y ajenas - Dinámicas de grupo para la mejora de la convivencia y la cohesión - Respeto a las normas básicas de convivencia, participación activa y actitud positiva en el grupo.	
Competencias: CPSAA, CCL, CC, CCEC.	
Actividad 1: <i>Mapa de amigos</i>	Duración: 30 minutos
Desarrollo: Los niños crearán un "mapa" donde colocarán dibujos de sus compañeros y escribirán algo especial sobre ellos. Esto les ayuda a reconocer el valor y la individualidad de sus compañeros. Posteriormente, se formará un círculo con un aro grande en el medio (Ver anexo 9) y cada uno compartirá algo sobre su “amigo” del mapa. Se refuerza el respeto y la apreciación mutua. Además, se tendrá en cuenta el sociograma realizado al principio de curso para que todo el alumnado salga en un mapa por lo que se hará a sorteo, pero se mantendrá el secreto a quien les ha tocado para que sea “sorpresa” cuando lo compartan en el grupo. Por último, se agradece a sus amigos en voz alta, creando un ambiente positivo y respetuoso.	
Recursos: Folios, colores, aro grande.	
Actividad 2: <i>Celebramos nuestras raíces</i>	Duración: 20 minutos
Descripción: Se realiza la actividad que días anteriores se les informa al alumnado que deben traer al aula un objeto representativo de su cultura o país de origen. Este objeto puede ser un alimento tradicional, un juguete típico, una prenda de vestir, una fotografía o cualquier material significativo para su historia familiar. Este día, los niños/as se sentarán en círculo y, uno a uno, compartirán con el grupo el objeto traído, explicando que representa y por qué es importante para ellos o sus familias, siempre manteniendo en turno de palabra con una pelota de goma. Los compañeros podrán preguntar o comentar si conocen esa tradición o si también forma parte de su propia cultura. En el caso de que varios alumnos procedan del mismo país, se les animará a aportar sus experiencias personales, enriqueciendo así el intercambio y el aprendizaje colectivo.	
Recursos:	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 10. Desarrollo de la sesión 4

SESIÓN 4: EXPRESION DE EMOCIONES	
Objetivos: - Desarrollar la capacidad de identificar y nombrar diferentes emociones - Fomentar la expresión emocional adecuada a través de actividades interactivas - Promover la empatía y la comprensión de las emociones propias	
Contenidos: - Identificación de emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, asco, ansiedad, aburrimiento... - Autoconocimiento y expresión emocionales	
Competencias: CPSAA, CE, CP.	
Actividad 1: <i>Reflexión introductoria</i>	Duración: 15 minutos
Desarrollo: Planteamos algunas preguntas iniciales al alumnado que nos servirán para hacernos una idea de que conocimientos previos de los alumnos en relación con las emociones. ¿Qué son las emociones? ¿Hay emociones positivas y negativas? ¿Cuáles son las emociones básicas? ¿Para qué sirven las emociones? Se irán apuntando en la pizarra las ideas que vayan saliendo conjuntamente.	
Recursos: Pizarra	
Actividad 2: <i>Bazar de las emociones</i>	Duración: 40 minutos
Descripción: El alumnado se sienta en círculo en el aula con una mesa en el centro. En esta mesa se pondrán tarjetas boca abajo con emociones (Ver anexo 10). Antes de comenzar la dinámica, explicamos que no hay emociones buenas ni malas, pero que podemos gestionarlas mejor o peor manera. Nos encargaremos que el clima de aula en ese momento este relajado. Cada alumno deberá levantarse de uno en uno, y coger dos tarjetas al azar y hará lo siguiente: - Contar una historia externa al centro donde se haya sentido como dice una de las dos tarjetas que ha cogido. - Una situación en el aula donde haya sentido aquello que pone en la otra tarjeta. Todos deberán participa en la actividad, incluido la tutora y las maestras de apoyo así conseguiremos acercarnos más a nuestros alumnos y tener más confianza y respeto con ellos. Es importante que mientras el alumnado cuenta las situaciones que hablen de: - Que hicieron cuando se sintieron así - Comenten si les parece que hicieron bien o mal y por qué. - Buscar juntos comportamientos alternativos cuando digan que creen que hicieron mal	
Recursos: Tarjetas de emociones	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 11. Desarrollo de la sesión 5

SESIÓN 5: EXPRESION DE EMOCIONES	
Objetivos: - Reconocer y expresar emociones básicas mediante el lenguaje verbal y no verbal - Fomentar el autoconocimiento emocional - Desarrollar habilidades de empatía, respeto y escucha hacia las emociones propias y de los demás	
Contenidos: - Educación emocional - Expresión emocional - Expresión artística	
Competencias: CPSAA, CCL, CCEC.	
Actividad 1: <i>Diario emocional</i>	Duración: 20 minutos
Desarrollo: Se trata de proporcionar un ambiente tranquilo, poniendo música de fondo y bajando las luces. Se evitan los elementos distractores más frecuentes del alumnado. A continuación, el tutor explica la actividad hablando de la importancia de expresar como nos sentimos cada día. Es por eso, que vamos a hacer un recurso para que cuando sintamos una emoción mu fuerte tanto positiva o negativa se plasme al final del día en el diario emocional. Se pueden hacer preguntas como ¿Qué emoción ha sido la más fuerte que has sentido hoy? ¿Qué ha hecho que hoy te sintieras feliz, o quizás un poco enfadado? El alumnado, escribirán o dibujaran lo que han sentido durante el día o en un momento concreto. No se juzga la ortografía ni la gramática, el objetivo es la expresión emocional.	
Recursos: - Cuaderno personal para cada alumno/a - Lápices de colores, bolígrafos, pegatinas - Emoticonos o tarjetas con emociones para guiar	
Actividad 2: <i>Gestos</i>	Duración: 40 minutos
Descripción: Se meterán en una caja varias tarjetas con emociones escritas o representadas con emoticonos o imágenes, a continuación, se explicará la actividad. La tutora explicara que las emociones no solo se expresan con palabras, sino también con la cara, las manos y todo el cuerpo. ¿Alguna vez has visto a alguien y sabías que estaba triste sin que te dijera nada? Se repasarán algunas emociones básicas con imágenes o tarjetas y se da paso al juego. Un alumno, una tarjeta de la caja con una emoción, sin decir palabras, tiene que representarla con gestos y expresión facial. El resto de la clase intenta adivinar que emoción es y luego se puede hablar brevemente sobre cuando han sentido esa emoción.	
Recursos: Caja y Tarjetas de expresión emocional (Ver anexo 11)	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 12. Desarrollo de la sesión 6

SESIÓN 6: EXPRESION DE EMOCIONES	
Objetivos: - Identificar y nombrar emociones propias y ajenas en situaciones lúdicas - Expresar emociones a través del cuerpo, la voz y el movimiento - Fomentar la comunicación emocional y el trabajo en equipo	
Contenidos: - Educación emocional - Expresión emocional	
Competencias: CPSAA, CCL, CCEC.	
Actividad 1: <i>El semáforo de las emociones</i>	Duración: 20-25 minutos
Desarrollo: Es una dinámica de movimiento para reconocer y expresar emociones a través del cuerpo vinculado cada emoción a un color del semáforo. En un primer momento, se explica que cada color representa una emoción (Ver anexo 12). En un segundo lugar, se lee una situación al grupo. Cada alumno se mueve rápidamente hacia el color que cree que representa como se sentiría. Una vez en el color, expresan con el cuerpo como es esa emoción (cara, postura, gesto). Se escoge a uno o dos alumnos para explicar por qué eligieron ese color. Se hará con música de fondo y cuando se pare tendrán que parar para escuchar la situación que se les plantea.	
Recursos: Cartulinas rojas, amarillas y verdes Situaciones emocionales	
Actividad 2: <i>Bote Bote POR</i>	Duración: 30 minutos
Descripción: Se trata del juego tradicional del Bote bote por, en este caso con un dado con caras de emociones. Un alumno coge el dado y mientras los demás están corriendo esta grita ¡BOTE BOTE POR (Nombre de un compañero)! Lanzando el dado al aire (habrá dos dados para mas variedad de emociones). Este alumno al que mencione tiene que ir corriendo a por el dado y dejar que caiga al suelo mirando la emoción que ha salido. A continuación, deberá decir una situación que le haya hecho sentir como esa emoción y le tocará decir la frase de nuevo con otro compañero. Así, sucesivamente.	
Recursos: Dados de emociones (Ver anexo 13)	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 13. Desarrollo de la sesión 7

SESIÓN 7: EXPRESION DE EMOCIONES	
Objetivos: - Identificar y comprender las emociones - Fomentar la expresión emocional a través del lenguaje oral, el dibujo y la escritura. - Reflexionar sobre como las emociones influyen en nuestro pensamientos y decisiones.	
Contenidos: - Identificación de emociones - Valoración de la expresión emocional como forma de bienestar - Reflexión sobre las emociones cotidianas.	
Competencias: CPSAA, CCL, CCEC.	
Actividad 1: Película de “Del revés”	Duración: 120 minutos
Desarrollo: Nos habremos asegurado de que ninguno de los alumnos haya visto la película. Se visualizará la película, pero antes se harán breves preguntas guiadas para contextualizar el tema de la película. ¿Qué emociones crees que lleváis dentro? Se mostrarán imágenes de los personajes que representan dichas emociones en la película. Tras la visualización de la película, habrá dos opciones para hacer; - Dibujar a tus emociones: cada niño/a dibuja su propio cartel emocional y representa que emociones viven en él/ella. Pueden usar colores, símbolos, caritas... - Un día con mis emociones: escriben de forma guiadas un pequeño texto o viñetas en un folio.	
Recursos: - Película “Del revés 1” - Proyector y pantalla - Folios, colores... - Tarjetas con los personajes de la película (Ver anexo 14)	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 14. Desarrollo de la sesión 8

SESIÓN 8: FRUSTACIÓN	
Objetivos: - Comprender que es la frustración - Identificación de cómo se sienten cuando no sale como esperaban, aprendiendo formas positivas de gestionarlas.	
Contenidos: - Expresión de emociones vinculadas al error o al fracaso - Desarrollo de estrategias para afrontar la frustración	
Competencias: CCL, CPSAA, CCEC.	
Actividad 1: <i>¡Esto no me gusta!</i>	Duración: 15 minutos
Desarrollo: La tutora lee situaciones como: - Quiero jugar con el balón, pero está ocupado - Estudie micho para el examen y saque un 5 - Me esforcé por dibujar bien y se me rompió la hoja - Me renegaron cuando yo no hice nada en clase. Tras casa una, los alumnos levantarán una de las caras de emociones que se les proporcionará para que expresen como se sentirían. Mas tarde, se comenta brevemente si es normal sentirse así y que hacemos cuando nos pasa.	
Recursos: - Tarjetas con situaciones frustrantes (dibujos o frases) (Ver anexo 15) - Caras de emociones (Ver anexo 16)	
Actividad 2: <i>“El juego del cambio de planes”</i>	Duración: 40 minutos
Descripción: Se trata de un juego grupal de carreras por equipos, pero con giros inesperados que hará que los alumnos se frustren un poquito y tener que adaptarse para seguir jugando. Se dividirá a la clase en 2-3 equipos y se diseñará en el gimnasio un circuito de obstáculos o retos físicos (correr entre conos, lanzar una pelota en una caja, dar una vuelta a la pista...). Mientras los equipos están haciendo el circuito, la tutora dice ¡Cambio de planes! Y saca una tarjeta con una sorpresa, así tantas veces quiera la tutora. Cuando termine el juego, se realizará una breve reflexión.	
Recursos: - Conos, pelotas, cuerdas... - Gimnasio - Tarjetas con instrucciones sorpresa (por ejemplo: ¡Vuelve al inicio!, ¡Cambia de equipo!, ¡Haz el circuito saltando en un pie!... (Ver anexo 17))	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 15. Desarrollo de la sesión 9

SESIÓN 9: FRUSTACIÓN	
Objetivos: - Identificar como nos sentimos cuando algo no sale como esperamos - Aprender estrategias para manejar la frustración de forma saludable - Fomentar la perseverancia, el trabajo en equipo y el pensamiento positivo	
Contenidos: - Gestión emocional: identificación y expresión de la frustración - Habilidades sociales: trabajo en equipo y respeto a los turnos - Estrategias de autorregulación y pensamiento positivo	
Competencias: CPSAA, CCL, STEM.	
Actividad 1: <i>¿Y si no sale como quiero?</i>	Duración: 50 minutos
Desarrollo: La tutora plantea en un primer lugar preguntas como; ¿Qué sientes cuando no consigues algo a la primera? ¿Alguna vez te has enfadado por perder un juego o porque no te salía un dibujo? ¿Qué hicisteis? Se recogen en la pizarra las palabras clave que salgan entre el alumnado. En un segundo lugar, la tutora crea estaciones, en cada uno de ellos con un juego “imposible”, podrán ser por equipos o por parejas. Por ejemplo: construir una torre de vasos de plástico en equilibrio con una mano atada, inflar un globo y meterlo en una caja sin usar las manos, transportar una pelota con cucharas entre dos sin que se caiga... Cada estación, tendrá un grupo de alumnos y un tiempo limitado para conseguir el reto (5 minutos). El objetivo no es ganar, sino intentar y volver a intentar. Una vez han terminado todas las estaciones, se realizará una reflexión final, como se han sentido, que han aprendido...	
Recursos: - Cartas de la baraja - Pelotas y cucharas de plástico - Vasos de plástico - Cuerdas - Globos - Cronometro	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 16. Desarrollo de la sesión 10

SESIÓN 10: FRUSTACIÓN	
Objetivos: - Entender que equivocarse es parte del aprendizaje y no un fracaso - Vivenciar de forma lúdica situaciones frustrantes y aprender a gestionarlas - Fomentar la creatividad, la empatía y la autorregulación emocional	
Contenidos: - Expresión de emociones vinculadas al error o al fracaso - Desarrollo de estrategias para afrontar la frustración - Cooperación y dramatización como vía de aprendizaje emocional	
Competencias: CPSAA, CCL, CCEC.	
Actividad 1: <i>Errorlandia</i>	Duración: 60 minutos
Desarrollo: El docente se presenta como guía o explorador del “mundo emocional”. Cada alumno recibe unas “gafas del aprendizaje” que se pondrán para entrar en Errorlandia (aula): un mundo donde equivocarse esta bien y todos aprendemos con errores. Se les explicar que vamos a visitar lugares donde nos frustramos, pero también aprenderemos a calmarnos y seguir. Se divide a los alumnos en equipos y cada grupo recibe una mini historia de frustración como: - Sofia practico mucho para su recital, pero se olvidó la letra - Hugo no logro hacer su dibujo como quería y se enfado - Martina se cayó al intentar saltar la cuerda delante de todos Con ayuda de disfraces o accesorio, preparan una miniescena teatral en dos partes: 1º. El error y la frustración (como se sintió el personaje) 2º. ¿Qué podría hacer para sentirse mejor? Se representa las escenas ante el grupo. Tras cada actuación, el resto de la clase puede aportar ideas para superar esa frustración. Al final de la clase, se realiza un circuito emocional de 3 estaciones: - Volcán del enfado: saltan con fuerza para saltar el enfado - Rio de la tristeza: se tumban y hacen respiraciones profundas - Montaña de la calma: se sientan y piensan una solución o en algo que les hace sentir bien Los alumnos rotan por las estaciones y experimentan corporalmente como se puede transformar la frustración. Al final del circuito, cada alumno escribe o dibuja un mensaje desde errorlandia para sí mismo o para alguien que se haya sentido frustrado alguna vez. Estos mensajes que pegaran en la puerta del aula (errorlandia).	
Recursos: - Gafas de papel o cartón - Disfraces sencillos o accesorios simbólicos - Tarjetas con mini historias de “errores comunes”	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 17. Desarrollo de la sesión 11

SESIÓN 11: FRUSTACIÓN	
Objetivos: - Identificar emociones propias y ajenas durante el juego - Empezar a poner en práctica estrategias de Autocontrol emocional - Fomentar la empatía, paciencia y respeto a los turnos y normas - Gestionar de forma segura la frustración.	
Contenidos: - Expresión de emociones vinculadas al error o al fracaso - Desarrollo de estrategias para afrontar la frustración - Cooperación y dramatización como vía de aprendizaje emocional	
Competencias: CPSAA, CSC, CCL	
Actividad 1: <i>Jugando también se aprende... A PERDER</i>	Duración:
Desarrollo: Antes de comenzar, haremos una breve introducción con preguntas como ¿Os gusta ganar? ¿Qué sentís cuando perdéis? ¿Alguna vez habéis hecho trampas para no perder? ¿Y si en vez de ganar, aprendemos algo más importante? La tutora apunta en la pizarra estrategias para controlar la frustración durante el juego y lo comparte con los alumnos. A continuación, se crean grupos con diferentes juegos de mesa y antes de empezar, cada grupo lee las normas del juego. Durante el juego, la tutora observa las actitudes, intervine si surgen conflictos o frustración. Si alguien se frustra, se le recuerda las estrategias de la pizarra. Una vez han jugado, se hace una reflexión de grupo sobre cómo se sintieron al jugar, que hicieron cuando no les salió, como ayudaron a sus compañeros...y finalmente, cada alumno dibuja en un folio una medalla con una cualidad que ha demostrado en el juego: he esperado mi turno, he perdido sin enfadarme, he ayudado a mis compañeros...	
Recursos: - Juegos de mesa sencillos; UNO, Memory, Dobble, Lince, Serpientes y escaleras, parchis, Dominó, etc. (Ver anexo 18) - Pizarra - Folios y pinturas.	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 18. Desarrollo de la sesión 12

SESIÓN 12: IMPULSIVIDAD	
Objetivos: - Entender que es la impulsividad y como nos afecta - Aprender a parar, pensar y actuar con calma - Afianzar practicas estratégicas para controlar los impulsos	
Contenidos: - Autocontrol y regulación de impulsos - Trabajo cooperativo y respeto de turno - Educación emocional	
Competencias: CCL, CPSAA, CCEC.	
Actividad 1: <i>¡Piensa antes de mover!</i>	Duración: 30 minutos
Desarrollo: Se realizarán varios grupos los cuales tendrán el juego de la Yenga y una caja llena de tarjetas con retos. Una vez comiencen a jugar, cada vez será un miembro quien saque la pieza de la yenga. Una vez este miembro saque dicha pieza, debe cumplir el reto o responder a la frase antes de continuar. Si la torre cae, el grupo deben hablar sobre como reaccionaron (¿Se rieron, se enfadaron, se culparon?)	
Recursos: - Varios juegos de Yenga o torres de madera (Ver anexo 19) - Caja con retos escritos (Ver anexo 20)	
Actividad 2: <i>Juego de la tortuga</i>	Duración: 20 minutos
Descripción: En un primer momento, se le explica al alumnado que van a jugar al “Juego de la tortuga”. Se les explica que, la tortuga es un animal que se mueve muy lentamente y con mucho cuidado. En este juego, ellos tendrán que imitar a la tortuga moviéndose de la misma manera. Seguidamente, mostraremos como moverse lentamente como una tortuga. Podemos hacerlo de rodillas y moviendo las manos y los pies muy despacio o bien, de pie. Exageraremos la lentitud de los movimientos para que los alumnos comprendan que deben moverse muy despacio y con control. ‘ Realizaremos un circuito creado en el gimnasio con conos, colchonetas... y los guiaremos por el mismo. Mientras el alumnado se mueve como tortugas, se irán introduciendo señales para que se detengan y cambien de dirección. También se puede utilizar una señal visual o sonora para indicar cuando deben detenerse o cuando pueden moverse nuevamente. Después de 15 minutos de actividad, se reunirán y se les preguntara como se han sentido y si ha sido fácil o difícil moverse lento.	
Recursos: Colchonetas, Pivotes, Aros	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 19. Desarrollo de la sesión 13

SESIÓN 13: IMPULSIVIDAD	
Objetivos: - Reconocer la importancia de detenerse y pensar antes de actuar - Desarrollar el autocontrol a través del juego simbólico - Aprender a identificar señales que ayudan a frenar impulsos	
Contenidos: - Autocontrol y regulación de impulsos - Trabajo cooperativo y respeto de turno - Educación emocional	
Competencias: CCL, CPSAA, CCEC.	
Actividad 1: <i>Semáforo verde, amarillo y rojo</i>	Duración: 25 minutos
Desarrollo: Se trata de una actividad similar a la de la tortuga, en un primer momento se les explicara que ellos en ese momento son coches y que, al igual que estos, deben detenerse en el semáforo rojo y avanzar en el semáforo verde, ellos también deberán moverse o detenerse según las indicaciones. Se hará una demostración para que puedan entenderlo mejor. Para aumentar la dificultad, introduciremos el semáforo amarillo, que podría significar moverse lentamente. Para que sea un juego más adaptado, se utilizaran tarjetas de colores (verde, amarillo y rojo) en lugar de las palabras para variar la señalización y mantener el interés. Después de varias rondas, haremos lo mismo que la actividad anterior, se reunirán a los usuarios para preguntarles cómo se sintieron al tener que detenerse rápidamente, como les ayudo a prestar atención y controlar sus impulsos...	
Recursos: Tarjetas de colores (Ver anexo 21)	
Actividad 2: <i>Juego de las sillas</i>	Duración: 30 minutos
Descripción: En primer lugar, se comienza con una breve explicación sobre el objetivo del juego añadiendo un reto adicional; si nos adelantamos o actuamos antes de tiempo, no vale”. Aclaremos que cuando la música se detenga, se deben detener inmediatamente y buscar una silla. Hay que destacar que, la tutora debe ir añadiendo variaciones que pongan a prueba el control de impulsos: Si el niño que se queda sin silla reacciona con enojo o tristeza, deberá hacer una pequeña pausa, darle indicaciones de respiración o decir algo positivo antes de continuar. Si el niño se sienta antes de que la música pare, debe volver al inicio y empezar de nuevo.	
Recursos: - Sillas - Música	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 20. Desarrollo de la sesión 14

SESIÓN 14: IMPULSIVIDAD	
Objetivos: - Entrenar el control de impulsos en situaciones de tensión o precisión - Fomentar la autorregulación emocional al cometer errores o perder turnos - Desarrollar la paciencia, la atención sostenida y la toma de decisiones calmadas.	
Contenidos: - Autocontrol y regulación de impulsos - Trabajo cooperativo y respeto de turno - Educación emocional	
Competencias: CCL, CPSAA, CCEC.	
Actividad 1: <i>¿Qué pasa si me adelanto?</i>	Duración: 50 minutos
Desarrollo: En un primer lugar, iniciamos una conversación guiada ¿Qué pasa cuando hacemos algo muy rápido, sin pensar? Y se introduce la actividad. En la sesión vamos a ser cirujanos. Van a tener que hacer operaciones muy delicadas, pero deben tener cuidado, si se enciende la alarma... algo va mal en el paciente por no actuar con calma. Para trabajar la impulsividad en esta actividad, se adaptan las siguientes normas: 1. Solo puede operar quien respire profundo antes de actuar 2. Si la pinza toca el borde y suena la alarma, no deben de reírse los compañeros ni reñir, cambiamos de cirujano y se dice “no pasa nada, lo volveré a intentar mejor después “respiro y me calmo” 3. Los compañeros pueden dar refuerzo positivo. Al final de la sesión, se repartirá una “receta para actuar con calma” donde el alumnado, apuntará lo que personalmente les funciona para mantener la calma	
Recursos: - Juegos de operando (Ver anexo 22) - Receta para actuar con calma (Ver anexo 23)	
Evaluación de las tres actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

Tabla 21. Desarrollo de la sesión 15

SESIÓN 15: INSPIRA	
Objetivos: - Consolidar aprendizajes emocionales previos - Promover el sentimiento de pertenencia al grupo - Validar el progreso individual y colectivo en el control de impulsos y gestión emocional - Fomentar la expresión emocional y la escucha activa	
Contenidos: - Sentimiento de pertenencia - Expresión emocional - Frustración - Impulsividad	
Competencias: CCL, CPSAA, CCEC, CC.	
Actividad 1: ASOCIACION INSPIRA	Duración: 60 minutos
Desarrollo: La Asociación inspira, con sede en Zaragoza, es una entidad sin ánimo de lucro dedicada a promover la convivencia, la inclusión social y en bienestar comunitario a través de actividades formativas, culturales y de ocio. Es un recurso que a través del contacto que nos proporcionaron desde el máster, se contactaría con ellos explicando las necesidades del grupo, los objetivos que se pretenden conseguir y los contenidos. Sabiendo esto y conociendo ellas el grupo, son ellas las que planifican la sesión con las actividades y dinámicas correspondientes.	
Recursos: - Asociación Inspira https://asociacioninspira.com/	
Evaluación de las actividades: Se realizará una observación directa sobre la participación, actitudes de respeto y colaboración (Ver anexo 8)	

Nota: Elaboración propia

4.4. EVALUACION DE LA PROPUESTA

La adquisición del aprendizaje de esta propuesta y su impacto se plantea como un proceso continuo, formativo, cuyo objetivo es valorar no solo los resultados obtenidos, sino también el desarrollo progresivo de las dimensiones trabajadas con el alumnado y el impacto de la misma propuesta en el aula.

En la fase inicial, se aplica un cuestionario a los maestros/as que intervienen directamente en el aula donde se va a diseñar la propuesta. Esta se realiza con el objetivo de conocer la situación de partida del grupo y detectar las necesidades específicas del mismo.

Durante la intervención, se lleva a cabo una observación sistemática que permite ajustar la propuesta en función de la evolución del grupo-clase, y así realizar cualquier modificación en caso de que fuese necesario. Finalmente, al concluir la intervención se volverá a aplicar el cuestionario con fines comparativos y se empleará una rubrica de tipo holístico, diseñada para valorar el grado de adquisición de las competencias socioemocionales que se han trabajado a lo largo de toda la intervención. Teniendo en

cuenta los objetivos de la propuesta, se elabora la rúbrica según el nivel de desempeño del alumno/a en relación con las dimensiones y variables que se han obtenido en la evaluación diagnóstica ([Ver anexo 25](#)). Este tipo de rúbrica se ha elegido por su utilidad para ofrecer una visión global del desempeño del alumnado, permitiendo valorar el proceso de forma integradora y coherente con el enfoque formativo de la evaluación.

Por otro lado, además de la evaluación procesual y continua que acompaña el desarrollo de la propuesta, se llevara a cabo una evaluación específica que se centrara en la veracidad, eficacia y el impacto del programa en el aula. De esta forma se valorará los puntos fuertes y limitaciones de este para mejorar de cara a un futuro. En esta línea, se llevará a cabo una autoevaluación docente mediante una escala de apreciación ([ver anexo 26](#)) y una encuesta de satisfacción para el alumnado de forma anónima para ayudar a reflexionar sobre su efectividad ([ver anexo 27](#)).

5. Conclusión

En este Trabajo de Fin de Máster, se ha realizado un análisis profundo sobre la importancia de implementar propuestas educativas que estén orientadas a la prevención de conductas disruptivas en los centros educativos, haciendo gran hincapié a la etapa de educación primaria.

Desde la introducción, se ha contextualizado el problema de la disrupción en el aula como una de las principales barreras para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar emocional tanto del alumnado como el profesorado. De esta forma, se ha querido justificar la necesidad de una intervención tanto preventiva como sistemática. Ambas consideradas como una parte primordial de la inclusión y el desarrollo de las escuelas.

Por otro lado, el marco teórico, ha permitido indagar en los diferentes factores relacionados con la aparición de las conductas disruptivas, teniendo en cuenta tanto variables individuales como aquellas que dependen del contexto. Destacar que se ha hecho hincapié en enfoques pedagógicos centrados en la educación emocional, la gestión positiva del aula y el aprendizaje cooperativo con el fin de destacar su importancia como herramienta clave para la promoción de un clima de aula saludable. Se ha detectado el papel fundamental del profesorado no solo como transmisor de conocimientos, sino como agente regulador del ambiente emocional y social del aula.

Además, se ha diseñado una propuesta didáctica preventiva y correctiva dirigida al grupo de 3º de primaria, que integra sesiones de sentimiento de pertenencia al grupo, expresión emocional, gestión de la frustración y la impulsividad. Estas dimensiones se han detectado a través de un diagnóstico exhaustivo con diferentes instrumentos de evaluación (cuestionario, observación directa y sociograma) y se han trabajado a través de una intervención educativa que pone gran énfasis en la necesidad de dotar a los centros escolar de herramientas y estrategias prácticas que favorezcan el desarrollo socioemocional del alumnado. Con esto último, se consigue prevenir la aparición de conductas disruptivas que dificultan el proceso enseñanza aprendizaje.

No obstante, el trabajo presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. La dificultad para garantizar la implicación constante del profesorado, especialmente si la propuesta no se integra de manera formal en el Proyecto Educativo de Centro. Asimismo, la evaluación de los resultados puede verse condicionado por cierto grado de subjetividad, y el tiempo disponible para su aplicación dentro del horario lectivo puede resultar limitado debido a las exigencias curriculares. En cuanto al contexto, factores como la resistencia al cambio metodológico, la falta de apoyo institucional o problemas estructurales del centro (como la falta de espacio adecuados) puede afectar a la implementación y sostenibilidad de la propuesta,

Desde la perspectiva de futuro, el trabajo abre importantes líneas de desarrollo. Entre ellas, destaca la posibilidad de extender esta intervención a otros cursos de primaria o incluso a otros niveles educativos, favoreciendo su continuidad e impacto a largo plazo. Del mismo modo, su alineación con el marco normativo actual y la existencia de recursos externo y comunitarios como el apoyo de asociaciones educativas y de las familias constituyen oportunidades clave para consolidar y ampliar este tipo de propuestas.

6. Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: currículo y formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf
- Abellan, L. (2019). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa ReDIE*, 12(22), 30-45.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Abellán, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores educativos*, 12, 30-45.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- American Psychiatric Association (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). Editorial Medica Panamericana.
- Azanza, P.D.C (2020). *Educación emocional y conductas disruptivas en los niños de preparatoria* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio UTMACH.
- Bear, G.G. (2015). *Disruptive behavior in the classroom: Causes and solutions*. Springer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional en la escuela*. Barcelona: Graó
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2015). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Briceño, C.E. (2023). Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa. TSAFIQUI, *Revista científica en ciencias sociales*, 14, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406389>
- Buitrago Muñoz, D. A.; Herrera Ortigoza, C. R. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*. (Trabajo de Grado). Universidad de Tolima. Ibagué-Tolima. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1488/1/RIUT-BHA-spa-2015>
- Cerezo, R., Sánchez, M., & Núñez, J.C. (2022). *Classroom climate and emotional skills: Strategies for managing disruptive behaviors*. *Educational Psychology Review*, 34(2), 345-362.
- Correa, E. (2019). *Conductas disruptivas, una revisión teórica del concepto*. Facultad de humanidades. Escuela académica profesional de psicología.

- Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2015). *Programa Laguntza: Programa de prevención e intervención ante el acoso escolar*. Gobierno de Navarra. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/Laguntza.pdf/882ed39b-e37a-44a9-b90f-5c98ea2f05c5>
- Díaz, G.F. y Vigoa, Y. (2025). La educación emocional como prevención del desorden disruptivo. *Revista científica de innovación educativa y sociedad actual*, 5 (2), p.299-310. <http://dx.doi.org/10.62305/alcon.v5i2.537>
- Díaz, M.J. (2006). *La convivencia escolar y la resolución de conflictos: Un enfoque psicosocial*. McGraw-Hill.
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de psicología*, 51 (3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2021). Inteligencia emocional y su relación con el ajuste psicosocial en niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 27 (2), 75-82. <https://doi.org/10.5093/psed2021a11>
- Fernández García, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos* (2.^a edición). Madrid, España: Editorial Narcea. Recuperado de file:///C:/Users/MARIA%20DEL%20MAR/Downloads/Prevencion_de_la_violencia_y_resoluci_on_de_conflic.pdf
- Fernández, A., & Bravo, A. (2020). Consecuencias de las conductas disruptivas en el aula: Un estudio longitudinal. *Psicología y Educación*, 36(4), 78-91.
- Fernández, F.J. (2018). El clima de aula y sus repercusiones en el aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 23-37.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Figueroa, E. & Alarcón, L. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Revista científica dominio de las ciencias*, 7 (4), 411-432. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4>
- Garaigordobil, M. (2019). *Bullying y cyberbullying: estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Pirámide.

- García, A. (2021). *Escuela, familia y convivencia: claves para la intervención educativa*. Madrid: Narcea.
- García, C. & Musitu, G. (1999). El clima escolar y su influencia en la conducta de los estudiantes. Ediciones Pirámide.
- García, F.J., & Marande, G. (2019). *Positive classroom climate and academic performance: A longitudinal study*. Journal of school Psychology, 77, 1-13.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Leadership. The Power of Emotional Intelligence*. Ediciones B.
- Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2022). Habilidades emocionales y conducta disruptiva: un estudio longitudinal en el aula. *Psicothema*, 34(1), 105-111. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.259>
- González, A., Molero, M.M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia. *Revista iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438513>
- González, M.A., & García, M. (2017). *Como prevenir la indisciplina: programa de intervención educativa*. Red de Información Educativa (REDINED). https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142148/18430.pdf?sequence=1&utm_source=chatgpt.com
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), pp. 33-58. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995003.pdf>
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2022). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/06/la_adolescencia_y_su_interrelacion_con_el_entorno.pdf
- Izquierdo, A. & Gilar, R. (2021). La inteligencia emocional como prevención de conductas disruptivas en adolescentes. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 23(1), 45-60. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/144358>
- Jurado de los Santo, P. & Justiniano, M.D (2015). *Las conductas disruptivas y los procesos de intervención educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tendencias Pedagógicas, (4),26,36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>
- Jurado de los Santos, P y Justiniano, M.D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín REDIPE*, 4(12), 26-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>

- Lopez, E.R., Marchena, M.A. (2019). *Conductas disruptivas y estilos de crianza en estudiantes de VI ciclo de educación básica regular*. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/2172>
- López, F. (2021). La relación entre las habilidades socioemocionales y las conductas disruptivas en la adolescencia. *Psicología Adolescente*, 22(1), 99-112.
- Lorenzo, I., González, I., Martín, M.A., & Bejarano, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docente de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Lorenzo, M., Sánchez, A. y Rodríguez, R. (2022). Conductas disruptivas en el aula: Tipologías, causas, y propuestas de intervención. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 45-60. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20231802.pdf>
- Martínez, C. y García, M. (2019). Conductas disruptivas en el aula: una revisión desde el contexto escolar. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 235-252.
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2015). *Educación en Finlandia: KiVa, programa finlandés anti acoso escolar*. <https://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Moreno, C., López, A., & Díaz, P. (2020). Classroom environment and student engagement: keys to educational success. *International Journal of Educational Research*, 99, 101512.
- Murillo, F. y Hernández, R. (2017). La mejora del clima escolar: Una condición para el derecho a una buena educación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 47(2), 59-80. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3>
- Narejo, N. y Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Interuniversitaria de Formación del Profesorad*, 5 (4), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034377>
- Narváez, J., Obando, L. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situaciones de privación sociocultural. *Psicogente*, 23 (44), pp 144-165. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497570227008/html/>
- Navarro, R. (2020). *Frustración en alumnos de Educación primaria. Propuesta de intervención basada en la autorregulación emocional* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio UZ.

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2020). Convivencia escolar y acoso entre iguales: Claves para una mejora del clima escolar. *Revista de Educación*, 390, 27-50.
<https://revistas.uam.es/rie/article/view/3406>
- Pérez de Guzmán, V.; Amador Muñoz, L.V.; Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (18), 99-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>
- Pérez, M., Molero, M. y Gázquez, J.J. (2021). Educación emocional y resolución de conflictos en el contexto escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 45-54.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20231802.pdf>
- Rey, M. (2022). Entrenamiento en autocontrol para regular la impulsividad en la etapa de educación infantil. Propuesta de intervención [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Uva. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56496>
- Riese, J. & Urbanski, J. (2018). *Programa Olweus para prevenir el acoso escolar*. Universidad nacional autónoma de México.
- Rodríguez, J., & Solís, M. (2017). Factores emocionales y sociales en la conducta disruptiva. *Psicología Escolar*, 29 (3), 211-225.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20120702.pdf>
- Rodríguez, M. & López, J. (2020). *Intervención educativa en conductas disruptivas*. Sevilla: Editorial Síntesis.
- Sabroso, A., Jiménez. M.D. y Lledó, A. (2011). Problemas familiares generadores de conductas disruptivas en alumnos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology; INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 423-432,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417938>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emocional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan
- Sliminng, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X., & Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de psicología*, 12 (1), p.67-76.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79814903006>

- Torrego J.C. y Moreno, M. (2020). *Convivencia escolar y cultura de paz: estrategias para la gestión positiva de los conflictos*. Madrid: Narcea
- Torrego, J.M & Moreno, J.M. (2003). Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia, Madrid: *ALIANZA* 8 (1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297158>
- Trianes, M V. (2002). *La conducta disruptiva en el aula: Un análisis desde la psicología educativa*. Alianza Editorial.
- Trianes, M.V., De la Vega, R., & Muñoz, A. (2021). Teachers' perceptions of classroom climate and well-Being: the role of psysical classroom conditions in Chile. *Psicothema*, 33(3), 451-458. <https://doi.org/10.7910/DVN/ZWR1R2>
- Vaello, J. (2020). *Como dar clase a los que no quieren: Gestionar aulas conflictivas, desmotivadas y con falta de hábitos*. Ediciones Pedagógicas. https://www.psicologos-montevideo.com/uploads/5/6/7/2/56720165/c%C3%B3mo_dar_clases_a_los_que_no_quieren.pdf

7. Anexos

Anexo 1. Cuestionario *GoogleForm*



Prevención de conductas disruptivas

¡Hola! Soy Iciar Yoldi, alumna del master de profesorado de secundaria de la especialidad de **orientación educativa**. Estoy realizando el Trabajo de Fin de Master sobre la **prevención en conductas disruptivas** y me he basado en dicho colegio ya que he realizado las practicas allí.

He diseñado este cuestionario para obtener información sobre las necesidades del alumnado del aula de 3º de Primaria del colegio Luis Vives.

Las preguntas están formuladas para ser respondidas mediante una escala cuantitativa, siendo **1 (Nada/NUNCA)**, **2 (Casi nada o poco/Poco frecuente)**, **3 (Medida normativa/Habitualmente)**, **4 (Mucho/Muy habitualmente)**. Además, existen **dos preguntas cualitativas** para obtener una información mas precisa.

La participación en este cuestionario es fundamental para comprender mejor las características del grupo y contribuir a una intervención mas adaptada a las necesidades reales del alumnado.

Muchas gracias

¿Qué grado de integración crees que tienen los alumnos/as con sus compañeros/as? *

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Mucho/Muy habitualmente

¿Cuánto crees que los/as alumnos/as se sienten aceptados y valorados en el aula? *

	1	2	3	4	
Nada	☐	☐	☐	☐	Mucho/Muy habitualmente

¿Con qué frecuencia pierden el control y les cuesta regular sus emociones? *

Nada 1 2 3 4 Mucho/Muy habitualmente

☐ ☐ ☐ ☐

¿Con que frecuencia los alumnos expresan como se sienten abiertamente en el aula? *

Nada 1 2 3 4 Mucho/Muy habitualmente

☐ ☐ ☐ ☐

¿Con que frecuencia observas que los alumnos/as muestran señales claras de frustración? *

Nada 1 2 3 4 Mucho/Muy habitualmente

☐ ☐ ☐ ☐

¿Consideras que el alumnado tiene control/tolerancia a la frustración? *

Nada 1 2 3 4 Mucho/Muy habitualmente

☐ ☐ ☐ ☐

PREGUNTAS ABIERTAS

¿Con que tipo de actividades muestra el alumnado mas impulsividad? *

Tu respuesta

¿Con que tipo de actividades muestran mas frustración? *

Tu respuesta

Otros comentarios: *

Tu respuesta

Atrás

Enviar

Borrar formulario

¿Con que frecuencia se manifiestan conductas impulsivas en el aula? *

1
2
3
4

Nada

☐
☐
☐
☐

Mucho/Muy habitualmente

Siguiente

Borrar formulario

Anexo 2. Pauta de observación sistemática en el aula

Nombre del observador:

Fecha:

Curso:

Indicadores	Si	No	A veces	Observaciones
Tolera la frustración ante errores o tareas difíciles				
Controla sus impulsos: espera su turno, no interrumpe				
Identifica y nombra				

emociones propias				
Utiliza palabras (y no conductas) para expresar emociones				
Se relaciona de forma cooperativa con sus compañeros				
Muestra actitudes de inclusión hacia miembros del grupo				
Aplica estrategias de autorregulación cuando se activa emocionalmente				
Respeto las normas de clase sin necesidad de refuerzos constantes.				

Nota: Elaboración propia

Anexo 3. Registro de reuniones de equipo de atención a la diversidad

Fecha de reunión:

Asistentes: Tutora, PT, AL, Orientadora, Otros (especificar)

Temas tratados:

1. Situaciones conflictivas observadas recientemente
2. Análisis de necesidades emocionales y sociales del alumnado
3. Revisión de estrategias aplicadas y su eficacia
4. Propuestas de mejora y acuerdo tomados.

Dimensión tratada	Observaciones del equipo	Acuerdos/propuestas
Frustración		
Impulsividad		
Pertenencia grupal		
Protocolo docente		

Nota: Elaboración propia

Anexo 4. Sociograma del aula

ALUMNO	JUGAR SÍ	JUGAR NO	CLASE SÍ	CLASE NO	DISCUTIR
Awa K	Awa M	Brandon	Awa M	Brandon	Brandon
Awa M	Awa K	Brandon	Awa K	Brandon	Brandon
Daniel	Ángel	Brandon	Ángel y Sergio	Ronaldo y Brandon	Brandon
Ángel	Daniel	Ronaldo	Daniel	Brandon	Ronaldo
Sergio	Samelhy	Brandon	Daniel	Ronaldo	Brandon
Zoe	Samelhy, Sergio e Isabella	Brandon	Savik, Isabella y Khadija	Brandon	
Isabella	Samelhy	Brandon, Marlon y Dylan	Savik	Marlon y Brandon	Khadija
Savik	Zoe e Isabella	Brandon, Ronaldo y Marlon	Zoe e Isabella	Brandon, Ronaldo y Marlon	
Khadija		Brandon	Zoe	Brandon	Brandon
Samelhy		Brandon		Brandon	
Lema	Khadija	Brandon	Santiago	Ronaldo	Daniel
Antonio			Dylan		
Dylan	Ronaldo	Brandon	Ángel	Brandon	Brandon
Santiago	Marlon, Ronaldo, Dylan, Brandon y Sergio		Marlon	Brandon	Brandon
Ronaldo	Santiago y Zoe	Antonio	Khadija	Savik y Antonio	Brandon
Marlon	Dylan y Santiago	Ronaldo	Dylan	Brandon y Ronaldo	Brandon y Ronaldo
Brandon	Santiago	Awa M	Santiago	Dylan	Dylan

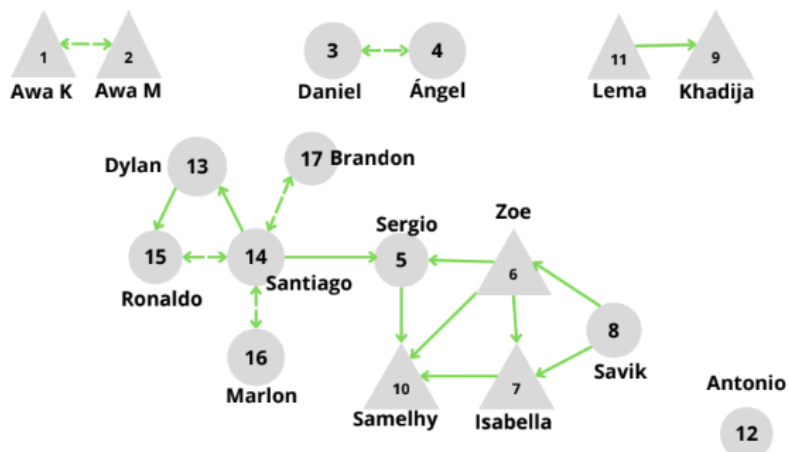
ALUMNADO



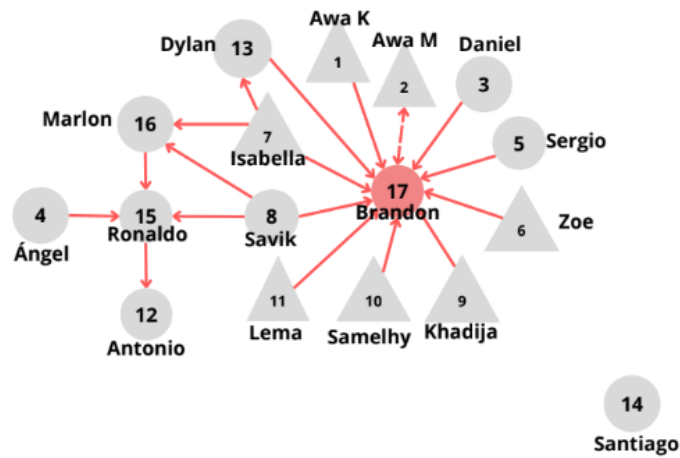
LEYENDA:



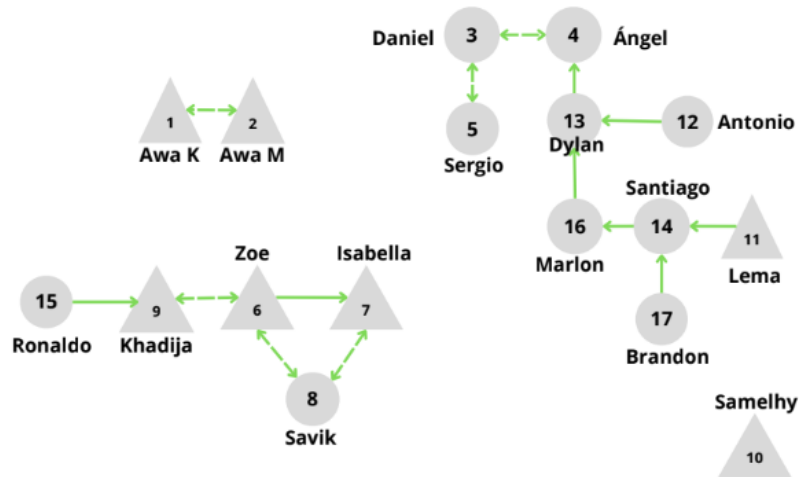
¿Con qué compañero jugarías en el patio?



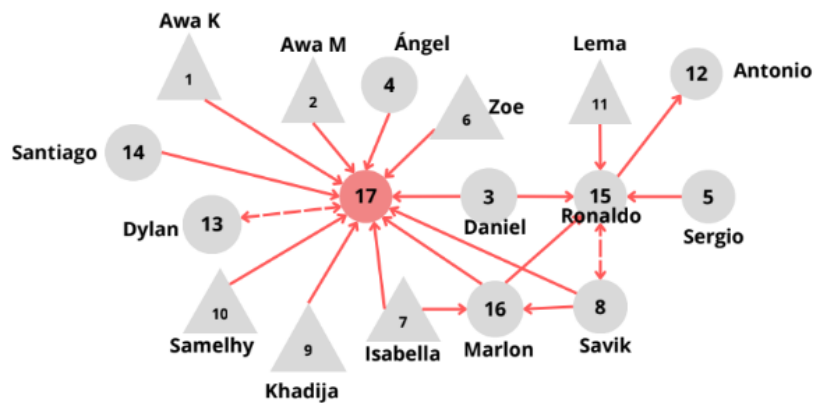
¿Con qué compañero no jugarías en el patio?

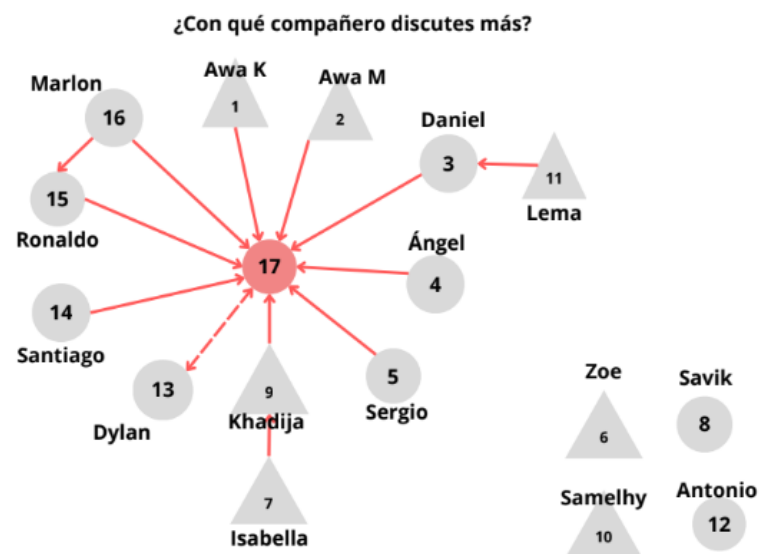


¿Con qué compañero te gustaría sentarte en clase?



¿Con qué compañero no te gustaría sentarte en clase?





Nota: Elaboración María

Anexo 5. Ovillo de lana



Imagen recogida por: <https://laclasedevanecarrion.blogspot.com/2018/06/sesion-de-mindfulness-el-ovillo-de-lana.html>

Anexo 6. Caja “Yo apporto al grupo”



Imagen recogida de: <https://www.creacioneserika.es/caja-de-espuma-de-poliestireno-decorada-con-eva-20-modelos-geniales/>

Anexo 7. Ficha “Yo apporto al grupo”

YO APORTO AL GRUPO

 Nombre (opcional):

 Algo positivo que apporto a mi grupo es:

 Cuanto estoy con mis compañeros/as, me gusta...

 Me gustaría que mi grupo fuera...

Nota: Elaboración propia

Anexo 8. Evaluación de la sesión

Alumno/a: *Nombre del alumno/a*

Sesión: *Numero de la sesión*

Actividad: *Numero de la actividad*

Criterios de evaluación	Insuficiente 0 puntos	Regular 1 punto	Bueno 2 puntos	Excelente 3 puntos	Observaciones
PERTENENCIA AL GRUPO					
Participa activamente en las actividades					
Se muestra respetuoso/a y cooperativo/a con sus compañeros/as					
Se siente parte del grupo (ayuda, incluye a otros, evita excluir...)					
EXPRESION EMOCIONAL					
Identifica y nombra sus emociones con apoyo o de forma autónoma					
Expresa sus emociones de forma adecuada al contexto					
Escucha y respeta las emociones de los demás sin burlas ni juicios					
IMPULSIVIDAD					
Respeto los turnos de palabra y espera su turno en actividades					
Muestra capacidad de detenerse y pensar antes de actuar o hablar					
Reduce progresivamente conductas impulsivas en contextos de conflicto o cambio					

FRUSTRACION					
Identifica y reconoce situaciones que le generan frustración					
Tolera pequeñas frustraciones sin mostrar reacciones desproporcionadas					
Utiliza estrategias básicas para gestionar la frustración (respirar, pedir ayuda, retirarse al rincón de la calma...)					

Nota: Elaboración propia

Anexo 9. Aro grande en el medio del círculo.



Nota: Elaboración propia

Anexo 10. Tarjetas con emociones



Nota: Elaboración propia

Anexo 11. Tarjetas con emoticonos de emociones

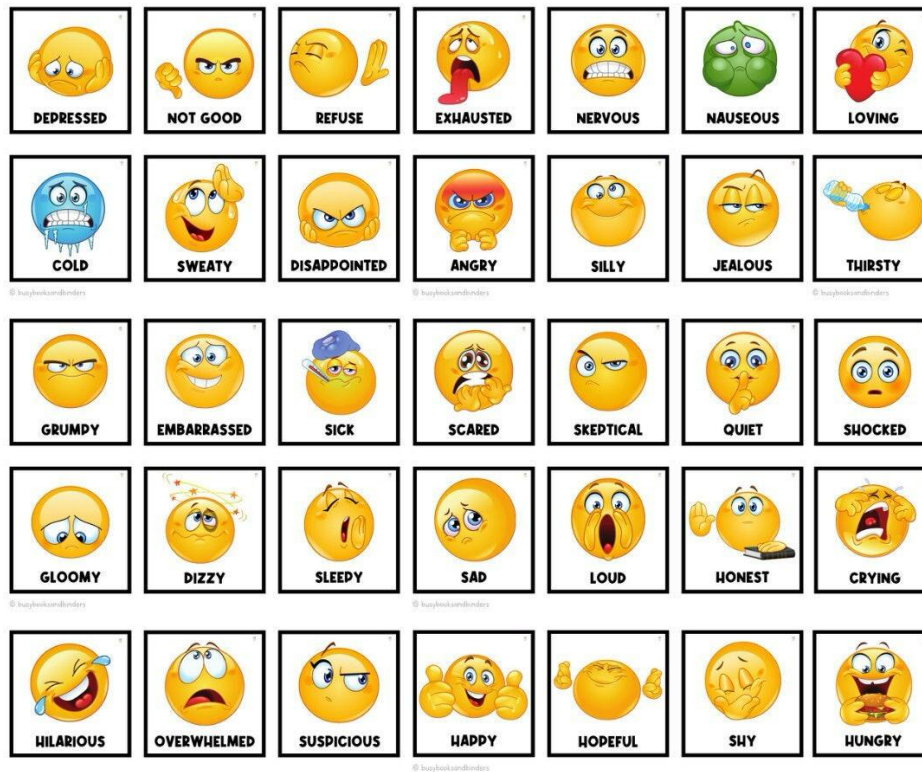


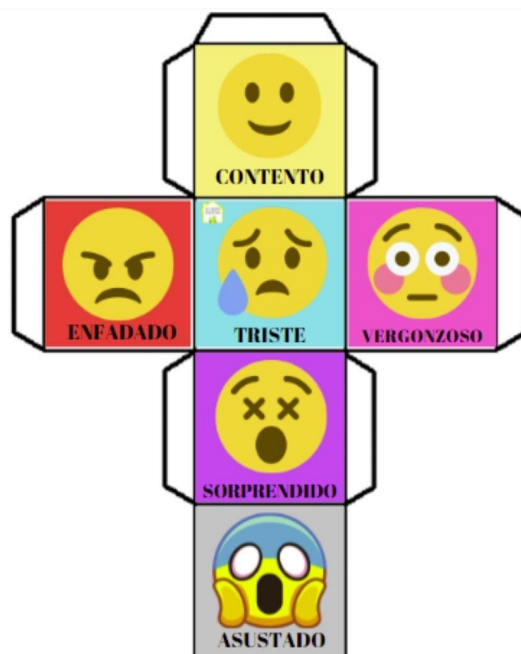
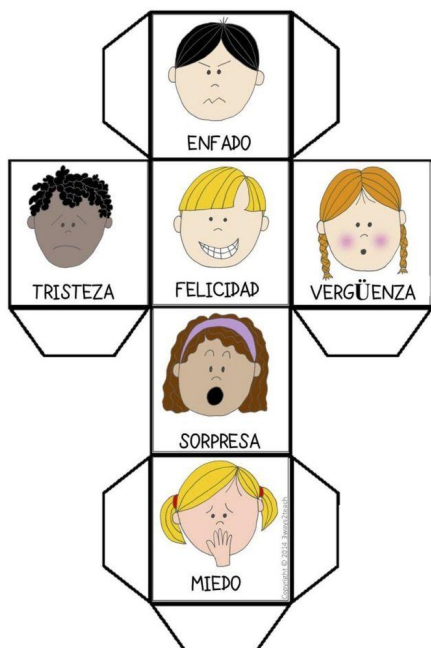
Imagen recogida de: <https://www.etsy.com/es/listing/1695242734/sentimientos-emoji-emociones-tarjetas>

Anexo 12. Representación semáforo



Nota: elaboracion propia

Anexo 13. Dado de emociones



Imagenes sacadas de: <https://es.pinterest.com/pin/361906520055625134/> y <https://lacasitaeducativa.shop/index.php/producto/rostros-emocionales/>

Anexo 14. Personajes de la película “Del Revés”



Imagen recogida de: <https://miriamrochadiaz.wordpress.com/2018/12/26/el-papel-de-nuestras-emociones-3/>

Anexo 15. Tarjetas con situaciones



Eres el camarero/a de un restaurante y tienes que atender a tus clientes.

Un cliente/a se queja de la comida.

Representar que haríais para solucionar el problema.



Eres panadero y pastelero y tienes mucho trabajo y no puedes parar.

Los clientes te hacen preguntas pero no te puedes parar.

Representar lo que haríais para solucionar el problema.



Estas comiendo en un restaurante, la comida esta fría y llamas al camarero,

Representar lo que haríais para solucionar el problema.



Le pides una barra de pan y le preguntas por los precios de sus productos pero el pastelero tiene prisa

Representar lo que haríais para solucionar el problema.

Nota: Elaboración propia

Anexo 16. Caras con emociones



Imagen recogida de: <https://depositphotos.com/es/photo/six-faces-3910313.html>

Anexo 17. Instrucciones sorpresa



Retos físicos o motrices

- Avanza a la siguiente estación caminando como un cangrejo.
- Da 5 vueltas sobre ti mismo antes de continuar.
- Salta a la pata coja hasta el siguiente punto.
- Haz una mini coreografía con tu grupo (mínimo 3 pasos).
- Da una vuelta a la estación anterior corriendo y vuelve.



Retos mentales

- Cuenta de 10 a 1 en otro idioma.
- Adivina un objeto del entorno con los ojos cerrados y solo con pistas de tus compañeros.
- Recita un trabalenguas sin equivocarte (si fallas, repite).
- Enumera 5 países que empiecen por una letra que diga otro jugador.
- Memoriza y repite una secuencia de sonidos que te haga el grupo

Anexo 18. Juegos de mesa



Imágenes recogidas de: <https://www.amazon.es>

Anexo 19. La yenga

YENGA



Imagen recogida de: <https://artesaniaskilkai.wordpress.com/2009/08/17/la-yenga/>

Anexo 20. Retos para el juego de la Yenga

Preguntas curiosas

1. ¿Qué superpoder te gustaría tener y por qué?
2. Di un dato curioso que creas que nadie sepa.
3. ¿Cuál ha sido el momento más vergonzoso que recuerdas?
4. ¿Qué harías si te ganaras un millón de euros hoy?
5. Si fueras un animal, ¿cuál serías y por qué?

Retos divertidos

1. Habla con acento extranjero hasta tu próximo turno.
2. Imita a alguien del grupo (sin decir quién es).
3. Cuenta un chiste. Si nadie se ríe, haces 5 sentadillas.
4. Canta el coro de una canción popular a todo pulmón.
5. Haz una pasarela de modelo por la habitación.

Penalizaciones sorpresa

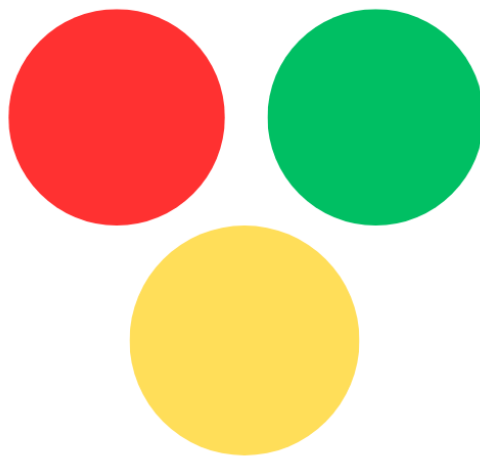
1. Cambia de asiento con la persona que está a tu izquierda.
2. Pierdes tu próximo turno.
3. Saca otro bloque ahora mismo sin que se caiga la torre.
4. Habla solo con mímica hasta que vuelvas a jugar.
5. Deja que alguien elija tu próximo bloque.

Acciones sociales

1. Di algo que te gusta de la persona a tu derecha.
2. Abraza a alguien sin decir nada.
3. Haz una pregunta personal a alguien (y responde tú también).
4. Elige a alguien y hazle una mini entrevista (2 preguntas).
5. Todos deben decir una palabra que les defina.

Nota: Elaboración propia

Anexo 21. Tarjetas de colores.



Nota: Elaboración propia

Anexo 22. Juego Operando



Imagen recogida de: <https://www.amazon.es>

Anexo 23. Actuar con calma.

RECETA MÁGICA

• Inhala profundamente por la nariz contando hasta 4 (se contará hasta 4 en alto para todos)
• Mantén la respiración contando hasta 4 (se contará hasta 4 en alto para todos)
• Exhala lentamente por la boca contando hasta 4 (se contará 4 en alto para todos)
A mí me funciona:

Nota: Elaboración propia

Anexo 24. Plantilla de análisis de recursos y estrategias en el aula

Curso/grupo:

Docente responsable:

Fecha de análisis:

Recurso/Estrategia	Se aplica	Observaciones	Grado de eficacia (bajo/medio/alto)
Sistema de puntos			
Rincón de la calma			
Uso de mandalas			
Trabajo por estaciones			
Apoyos visuales			
Tiempo fuera positivo			
Normas consensuadas			

Conclusiones del análisis:

.....

Nota: Elaboración propia

Anexo 25. Rubrica de observación

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN						
DIMENSIONES	VARIABLES		Niveles de desempeño			
			Excelente	Satisfactorio	Proceso de mejora (PA)	Insuficiente
Sentimiento de pertenencia	Relación cooperativa con compañeros					
	Actitudes de inclusión hacia el grupo					
	Actitudes de inclusión hacia el grupo					
Expresión emocional	Identifica y nombra emociones propias					
	Usa palabras para expresar emociones					
Frustración	Tolera la frustración ante errores o tareas difíciles	Aplica autorregulación emocional				
Impulsividad	Controla sus impulsos espera, espera su turno, no interrumpe...					

Nota: Elaboración propia

NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPCION DEL NIVEL ALCANZADO
Nivel 4. Desempeño Excelente	El alumno/a ha desarrollado un alto grado de autocontrol, mostrando respuestas calmadas ante la frustración y la capacidad de inhibir impulsos disruptivos. Expresa sus emociones con claridad, adecuación y respeto hacia los demás, demostrando

	empatía. Se involucra activamente en la dinámica del aula, manifiesta un fuerte sentimiento de pertenencia.
Nivel 3. Desempeño Satisfactorio	El alumno/a muestra avances sólidos en la gestión de la impulsividad y la frustración, en ocasiones necesita recordatorios para regular su comportamiento. Expresa emociones de forma mayoritariamente adecuada y participa de forma activa y positiva en el grupo. Se siente integrado en el aula.
Nivel 2. Desempeño en Proceso de Mejora	El alumno/a comienza a desarrollar estrategias de autocontrol, pero aun presenta reacciones impulsivas o de frustración en según qué situaciones. La expresión emocional es limitada o poco ajustada al contexto. Su implicación en el grupo es irregular y muestra dificultades para sentirse parte del grupo.
Nivel 1. Desempeño Insuficiente	El alumno/a presenta dificultades notables en el manejo y control de la impulsividad y la frustración, mostrando reacciones frecuentes de descontrol emocional. Tiene problemas para expresar emociones de forma adecuada. Su sentimiento de pertenencia en el grupo-clase es escaso.

Nota: Elaboración propia

Anexo 26. Autoevaluación docente

ESCALA DE APRECIACIÓN				
CRITERIOS	NIVELES DE LOGRO			
	Insuficiente	Mejorable	Satisfactorio	Excelente
Las actividades me han permitido conseguir los objetivos de la propuesta				
Las actividades han estado adaptadas a la diversidad del alumnado.				
El cronograma está adaptado al tiempo disponible				
He sido breve y claro/a en las explicaciones con las instrucciones				
Se observa evolución en el alumnado.				

Nota: Elaboración propia

Encuesta de Satisfacción

Programa de Educación Emocional

Tu opinión es muy importante. No hay respuestas buenas o malas, solo lo que tú pienses.

1. ¿Te gustaron las actividades del programa?



Mucho



Un poco



Más o menos



No me
gustaron



No me
gustaron

2. ¿Aprendiste cosas nuevas sobre cómo manejar tus emociones (estar tranquilo, no enojarte, calmarte, etc)?



Sí, mucho



Sí, un poco



No estoy
seguro



Igual
que antes



No

3. ¿Sientes que ahora discutes o peleas menos en clase?



Sí, mucho



Un poco



No estoy
seguro



Nos



No

4. ¿Te ayudó el programa a llevarte mejor con tus compañeros?



Sí, mucho



Un poco



No estoy
seguro



Igual
que antes



No

7. ¿Qué fue lo que más te gustó del programa?

8. ¿Qué mejorarías o cambiarías del programa?

