Facultad Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Carrera: Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía

“Modelo de intervención psicopedagógica para docentes y familias en el abordaje de conductas disruptivas en niños de 4 y 5 años en el nivel inicial”

Daiana Fernanda Camargo

Títulos a obtener: Licenciada en Psicopedagogía

Profesorado en Psicopedagogía

Diciembre 2025

Agradecimientos

Nada se construye en soledad. Esta certeza me ha acompañado en cada etapa de este camino, recordándome que detrás de cada logro hay personas que sostienen, alientan y acompañan.

En este recorrido académico, fueron muchas las personas que actuaron como puentes, haciendo posible cada avance. Mi familia, mis amigos, mi pareja y, especialmente, mi hija, han sido mi sostén. Cada uno, a su modo, brindó amor, paciencia y fuerza en los días más desafiantes, y gracias a ellos hoy puedo celebrar la culminación de este proceso.

A mis docentes, expreso mi profundo agradecimiento. Gracias por abrirme puertas al conocimiento, por despertar mi curiosidad y mi pasión, y por mostrarme que la educación no es sólo transmitir contenidos; *es transformar, inspirar y acompañar*.

Mi hija, compañera incansable de este recorrido, me acompañó con su presencia constante. Aunque hubo momentos difíciles, tu amor y apoyo incondicional me recordaron que la perseverancia y la dedicación pueden atravesar cualquier desafío.

A todos ustedes, gracias. Este logro no es únicamente mío; es de quienes caminaron a mi lado, sosteniéndome, creyendo en mí y recordándome que *nada se construye verdaderamente en soledad.*

Índice

Agradecimientos 2

Resumen 5

Introducción 6

Diagnóstico 9

Contexto de Estudio 11

Antecedentes 12

Justificación 14

Marco Teórico 16

Dimensión Ética y de Derechos en el Abordaje de las Conductas Disruptivas 16

Conducta: Un Concepto Base para Comprender la Disrupción 16

El Concepto de Conducta 16

Perspectiva Teórica Sobre la Conducta 17

Tipos de Conducta 17

Conductas Disruptivas: Definición y Características 18

Concepto de Disrupción 18

Definiciones desde diferentes autores 18

Tipos de conductas disruptivas 19

Manifestaciones Frecuentes en el Aula 20

Las Conductas Disruptivas desde una Perspectiva Psicopatológica: Evolución en el DSM 20

Una Mirada Psicopedagógica de las Conductas Disruptivas 21

Conductas Disruptivas y su Vínculo con los Trastornos del Neurodesarrollo 21

Conductas Disruptivas en el Nivel Inicial 22

Modelo ecológico de Bonfrenbenner 24

Causas y Consecuencias de las Conductas Disruptivas 24

Aportes de Vygotsky: Conducta, Mediación y Desarrollo 27

Consecuencias en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje 28

Modelos de Intervención Psicopedagógica 29

Estrategias para Regular Conductas Disruptivas 30
Estrategias de Contención 32
Estrategias Pedagógicas 32
Estrategias de Atención Especializada y Psicológica. 32
El Rol de la Familia y la Escuela.....37
La Convivencia Escolar como Espacio de Subjetivación.....38
Apartado Metodológico.....40
Planteo del Problema.....40
Objetivo General.....40
Objetivos Específicos.....40
Técnicas e Instrumentos 41
Población.....42
Propuesta de Intervención.....43
Estudio de factibilidad y viabilidad 58
Recursos necesarios 58
Impacto 58
Conclusión.....60
Bibliografía 62
Anexos.....66

Resumen

El presente trabajo de tesis surge como respuesta a una problemática observada en el nivel inicial: la presencia de conductas disruptivas en niños de 4 y 5 años con diagnóstico clínico, las cuales inciden significativamente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia escolar. A partir de la observación institucional y del análisis de las prácticas educativas, se reconoció la necesidad de diseñar estrategias que articulen los planos educativos y clínico, promoviendo una mirada integral sobre las infancias. Este escenario evidencia la falta de dispositivos sistemáticos que orienten a docentes y familias en el abordaje de estas manifestaciones conductuales desde una perspectiva psicopedagógica.

En este marco, se propone un modelo de intervención psicopedagógica destinado a docentes y familias de un jardín de infantes, con el propósito de ofrecer herramientas teóricas y prácticas para comprender y acompañar las conductas disruptivas en niños con diagnóstico clínico. La propuesta se fundamenta en un enfoque preventivo, colaborativo y situado, que promueve el trabajo articulado entre los distintos actores institucionales. Se apoya en la observación sistemática, la escucha activa y la reflexión conjunta, integrando aportes de la psicopedagogía clínica, la pedagogía crítica, la educación emocional y el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Este modelo prioriza la prevención secundaria y la orientación institucional, buscando fortalecer las prácticas docentes y consolidar el vínculo familia-escuela como factor protector del desarrollo infantil. Mediante encuentros formativos y estrategias de acompañamiento, se pretende generar una red de sostén que contemple las necesidades subjetivas y emocionales de cada niño, promoviendo su inclusión y participación escolar.

En síntesis, el modelo representa un aporte concreto al campo psicopedagógico, ofreciendo una herramienta de intervención institucional y comunitaria que contribuye a fortalecer los procesos inclusivos y a repensar las prácticas educativas desde una perspectiva humana, crítica y comprometida con el desarrollo integral de la infancia.

Palabras clave: intervención psicopedagógica, conductas disruptivas, diagnóstico clínico, nivel inicial, docentes, familias.

Introducción

La infancia es un período decisivo para el desarrollo humano, en el cual se configuran las bases de la subjetividad, la regulación emocional y los aprendizajes que acompañarán al niño a lo largo de su trayectoria escolar y social. En este sentido, el Nivel Inicial ocupa un rol central al constituirse en el primer espacio educativo sistemático, donde los niños aprenden a convivir, interactuar con sus pares y construir vínculos significativos (Vygotsky, 1979; Bronfenbrenner, 1979).

En la actualidad, el aula se presenta como un escenario complejo atravesado por múltiples factores sociales, económicos y culturales. La crisis post pandemia, el incremento de la desigualdad y la sobrecarga emocional en familias y docentes han intensificado situaciones de malestar que se manifiestan, con frecuencia, en conductas disruptivas dentro del espacio escolar. Dichas conductas —expresadas en la forma de agresividad, desobediencia, dificultades para aceptar límites o episodios de desregulación emocional— requieren ser analizadas no solo en su dimensión observable, sino también en relación con las condiciones subjetivas, familiares e institucionales que las sostienen (Kaplan, 2012; Bleichmar, 2005).

En particular, este trabajo se centra en el abordaje de conductas disruptivas en niños de 4 y 5 años con diagnóstico clínico en el nivel inicial. Este recorte reconoce que dichos niños atraviesan desafíos singulares que requieren un acompañamiento especializado; sin embargo, también plantea que las estrategias propuestas son aplicables y transferibles a contextos donde los niños no cuentan con un diagnóstico formal. Así, se busca generar un modelo de intervención que combine especificidad y universalidad, aportando recursos tanto para situaciones clínicas como educativas.

El rol del psicopedagogo cobra relevancia al ubicarse como mediador entre los distintos actores educativos, facilitando espacios de reflexión y ofreciendo recursos que favorezcan la inclusión y la construcción de subjetividad (Filidoro, 2011; Blejmar, 2009). La intervención no se centra únicamente en controlar o reducir conductas, sino en comprender qué expresan los niños a través de ellas, generando herramientas que habiliten otros modos de relación, aprendizaje y participación escolar.

En este marco, la presente tesis propone el diseño de un modelo de intervención psicopedagógica dirigido a docentes y familias para el abordaje de conductas disruptivas en niños de 4 y 5 años con diagnóstico clínico en el nivel inicial. Se trata de

un modelo con enfoque preventivo, colaborativo y situado, que busca fortalecer las prácticas educativas y los vínculos escuela-familia como factores protectores del desarrollo infantil. Esta propuesta se inscribe, además, en un marco ético y legal que reconoce a los niños como sujetos de derecho, en consonancia con la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006), la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N.º 26.061 (Congreso de la Nación Argentina, 2005) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

La organización de este trabajo se estructura de la siguiente manera:

• **Capítulo 1.** Se presenta el diagnóstico institucional y la caracterización del contexto de estudio, describiendo las particularidades del Jardín 911 y las problemáticas observadas

• **Capítulo 2.** Se revisan los antecedentes de investigaciones nacionales e internacionales sobre conductas disruptivas en la infancia, con especial énfasis en aquellas que refieren a niños con diagnósticos clínicos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

• **Capítulo 3.** Se desarrolla el marco teórico, integrando aportes de la psicología, la pedagogía y la psicopedagogía. Se abordan las conductas disruptivas desde una perspectiva clínica, socioeducativa y vincular, con énfasis en autores como Bronfenbrenner (1979), Vygotsky (1979), Kaplan (2012), Bleichmar (2005) y Kazdin (1987, 2005).

• **Capítulo 4.** Se detalla el apartado metodológico, explicitando el enfoque cualitativo adoptado, las técnicas de recolección de datos y los criterios éticos.

• **Capítulo 5.** Se expone la propuesta del modelo de intervención psicopedagógica, describiendo sus objetivos, fundamentos, estrategias y actividades para docentes y familias.

Finalmente, se presenta la conclusión, donde se reflexiona acerca de los aportes del modelo propuesto, las limitaciones del estudio y las proyecciones para futuras investigaciones e intervenciones.

Este trabajo busca visibilizar la importancia de abordar las conductas disruptivas en niños con diagnóstico desde una mirada integral y situada, donde la escuela y la

familia actúen conjuntamente como agentes de acompañamiento y cuidado, y donde la psicopedagogía aporte herramientas para transformar la dificultad en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo.

Diagnóstico

En una institución educativa de nivel inicial, se ha identificado la presencia sostenida de conductas disruptivas en un grupo de niños de 4 y 5 años con diagnóstico clínico, cuyas manifestaciones inciden de manera significativa en la dinámica del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas conductas se expresan mediante reacciones de desobediencia, impulsividad, agresividad física o verbal, dificultades para aceptar límites y una marcada desregulación emocional en situaciones cotidianas del ámbito escolar.

A fin de profundizar en la comprensión de esta problemática, se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes y miembros del equipo directivo, quienes coincidieron en señalar que dichas situaciones se presentan con frecuencia y demandan intervenciones constantes por parte del personal educativo. Los entrevistados expresaron que, si bien el equipo docente se muestra comprometido y dispuesto a contener y acompañar a los niños, existe una carencia de herramientas específicas para interpretar el sentido de las conductas y abordarlas desde una mirada psicopedagógica integral.

Asimismo, los docentes refirieron la dificultad de sostener estrategias comunes ante episodios de desregulación emocional, así como la necesidad de contar con espacios de orientación y formación institucional. Desde la dirección, se destacó la falta de articulación fluida con las familias, quienes, en muchos casos, también se encuentran desbordadas ante el comportamiento de sus hijos y carecen de recursos adecuados para acompañar su desarrollo emocional y regular las pautas de convivencia en el hogar.

Este panorama no constituye un hecho aislado ni exclusivo de la institución mencionada, sino que refleja una problemática extendida en distintos jardines de infantes y comunidades educativas. Diversos estudios en el ámbito nacional e internacional muestran que las conductas disruptivas en la primera infancia —especialmente en niños con diagnósticos clínicos— representan una de las principales preocupaciones del personal docente, ya que interfieren tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la convivencia escolar (Gotzens et al., 2010; Pichardo et al., 2015).

Desde una perspectiva psicopedagógica, resulta necesario considerar que las expresiones de desregulación emocional y las dificultades de adaptación al entorno

escolar no deben ser comprendidas únicamente como problemas de conducta, sino como manifestaciones del malestar subjetivo de los niños, muchas veces enmarcadas en contextos de vulnerabilidad social o en experiencias tempranas de exclusión simbólica (Kaplan, 2012; Bleichmar, 2005).

En este sentido, la necesidad de generar espacios de orientación, reflexión y formación tanto para los docentes como para los adultos responsables de los niños se presenta como una prioridad dentro de la comunidad educativa. Como plantean Palacios y Marchesi (2000), los contextos relacionales y sociales inciden directamente en el desarrollo infantil, de modo que intervenir tempranamente no sólo favorece la dinámica del grupo escolar, sino también al entramado comunitario que sostiene a los niños.

Contexto de Estudio

El presente trabajo se desarrolla en una institución educativa de gestión pública ubicada en la localidad de San Nicolás de los Arroyos. El jardín cuenta con una sala de 3 años, dos salas de 4 años y dos salas de 5 años, y funciona bajo la modalidad de jornada simple, en turno mañana y turno tarde.

En cada turno, se desempeñan una docente a cargo de la sala de 3 años, dos docentes a cargo de las salas de 4 años y dos docentes de las salas de 5 años, lo que conforma un total de diez docentes titulares en el nivel inicial. Cada sala está integrada por entre 20 y 25 niños, lo que refleja una matrícula numerosa y diversa en cuanto a intereses, ritmos y trayectorias de aprendizaje.

La institución atiende a una población infantil heterogénea, en su mayoría proveniente de sectores socioeconómicos diversos, y se caracteriza por el fuerte compromiso del equipo docente con la tarea educativa y con la construcción de un clima institucional que favorece la convivencia y el aprendizaje. Además, el jardín cuenta con la colaboración de personal auxiliar y con un Equipo de Orientación Escolar (EOE) que interviene de manera articulada en aquellas situaciones que requieren acompañamiento específico.

En relación con la inclusión educativa, se observa la presencia de niños con diagnóstico clínico formal, quienes integran las salas comunes junto con sus pares. Aproximadamente entre tres y cuatro alumnos por sala cuentan con diagnósticos tales como trastornos del espectro autista (TEA), trastornos específicos del lenguaje (TEL) o trastornos emocionales y conductuales. Este dato evidencia el desafío institucional que implica sostener prácticas inclusivas efectivas, capaces de atender a la singularidad de cada trayectoria y de favorecer la participación y el aprendizaje de todos los niños.

El jardín forma parte del sistema educativo formal y responde a los lineamientos establecidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, promoviendo el desarrollo integral desde una perspectiva inclusiva, comunitaria y participativa.

Antecedentes

Las conductas disruptivas en el entorno escolar constituyen un desafío significativo en la práctica educativa y psicopedagógica, especialmente cuando se presentan en niños con diagnóstico clínico. Diversas investigaciones recientes han abordado esta problemática, aportando perspectivas valiosas sobre la articulación entre educación y salud mental.

En primer lugar, los estudios internacionales sobre intervenciones escolares tempranas demuestran la eficacia de los programas que trabajan directamente en el aula para reducir problemas de comportamiento externo, como la impulsividad, la hiperactividad o las conductas oposicionistas. Barry y Haraway (2005), en una revisión meta-analítica, encontraron que las intervenciones conductuales implementadas en contextos escolares generaron mejoras significativas en niños con riesgo o diagnóstico de trastornos de conducta disruptiva. De manera complementaria, Chronis-Tuscano, O'Brien y Raggi (2021) revisaron diecinueve ensayos controlados aleatorios centrados en programas de manejo conductual en el aula para niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD). Si bien los efectos fueron moderados, los resultados evidenciaron mejoras tanto en la conducta disruptiva como en el nivel de atención sostenida, destacando la relevancia del acompañamiento docente en estos casos.

En relación con el componente clínico-diagnóstico, MedCrave Group (2020) realizó una revisión narrativa sobre los trastornos de conducta disruptiva en la infancia, señalando que suelen presentarse en comorbilidad con otros cuadros, como el TDAH o trastornos emocionales, y que los modelos de intervención más eficaces integran estrategias de trabajo conductual con orientación a las familias. En esa misma línea, la revisión sistemática de Chronis-Tuscano et al. (2021) demostró que las intervenciones de capacitación parental reducen tanto los síntomas conductuales como los emocionales, resaltando la importancia de incluir a las familias dentro de los planes de intervención. Asimismo, el informe de la Agency for Healthcare Research and Quality (2015) confirmó que los abordajes multidimensionales —que contemplan niño, familia y escuela— son más eficaces que las intervenciones aisladas, lo que refuerza la necesidad de un trabajo articulado entre los distintos actores que acompañan al niño.

Por otra parte, existen investigaciones que abordan el fenómeno en el nivel inicial, etapa en la que las manifestaciones disruptivas pueden asociarse tanto a aspectos

madurativos como a condiciones clínicas específicas. De la Cruz (2022), en un estudio realizado con niños de 2 a 4 años en Ecuador, identificó que variables como la edad, el sexo y los estilos parentales influyen significativamente en la aparición de conductas disruptivas. A su vez, una investigación desarrollada por el Instituto de Investigación en Educación Inicial (2023) analizó las percepciones docentes frente a estas conductas en niños de 4 y 5 años, evidenciando la necesidad de acompañamiento psicopedagógico y de estrategias basadas en la disciplina positiva. Estos hallazgos, aunque no siempre contemplan diagnósticos clínicos específicos, refuerzan la importancia de intervenir tempranamente y de fortalecer el vínculo docente-familia.

Finalmente, Palfrey, Levine, Walker y Sullivan (2005) desarrollaron un programa de salud escolar en el que participaron niños con dificultades atencionales y conductas disruptivas, junto a sus docentes y familias. La intervención, que combinó seguimiento diario, orientación a padres y acompañamiento docente, mostró mejoras significativas en la impulsividad, la autorregulación y la relación maestro-alumno. Este tipo de dispositivos integrales evidencia la relevancia del trabajo interdisciplinario en contextos escolares cuando los niños presentan diagnósticos clínicos.

En síntesis, los antecedentes revisados señalan una línea de investigación que vincula diagnóstico clínico, conducta disruptiva e intervención educativa y familiar. Los estudios coinciden en la importancia del abordaje temprano, la implicación de las familias y la formación docente para comprender y acompañar al niño más allá del síntoma. En este marco, la presente tesis se inscribe en la necesidad de fortalecer el trabajo conjunto entre escuela y salud, aportando una mirada integradora desde la psicopedagogía.

Justificación

La elección de esta temática surge a partir de la observación sistemática de la dinámica institucional y de entrevistas realizadas a docentes y miembros del equipo directivo de un jardín de infantes, donde se ha identificado un incremento en la manifestación de conductas disruptivas por parte de niños de 4 y 5 años. Estas conductas, que incluyen agresividad, desobediencia, dificultades para aceptar límites y problemas en la autorregulación emocional, se constituyen en un desafío cotidiano tanto para los equipos docentes como para las familias, quienes, en muchos casos, carecen de herramientas teóricas y prácticas para su adecuado abordaje.

En las entrevistas realizadas, los docentes manifestaron preocupación por la frecuencia e intensidad de estas conductas, señalando que algunos de los niños cuentan con diagnósticos clínicos formales, lo que complejiza las dinámicas vinculares y requiere intervenciones interdisciplinarias sostenidas y contextualizadas. La institución, si bien se muestra comprometida con la inclusión, reconoce la necesidad de fortalecer los espacios de acompañamiento y formación para los adultos responsables del proceso educativo.

Según Palacios y Marchesi (2000), el desarrollo infantil está fuertemente influenciado por los contextos relacionales y educativos en los que se inserta el niño, siendo fundamental la intervención temprana para prevenir trayectorias de riesgo. En esta línea, la psicopedagogía, entendida como una disciplina que articula los saberes de la educación y la salud, puede ofrecer estrategias de acompañamiento tanto a docentes como a familias, orientadas a comprender el sentido de las conductas y promover respuestas acordes a las necesidades emocionales y cognitivas de los niños (Bleichmar, 2005; Filidoro, 2011).

Asimismo, autores como Daniel Calmels (2009) y Jorge Barudy (2006) destacan la importancia del trabajo colaborativo entre escuela y familia como eje central de toda intervención orientada a favorecer procesos de inclusión y construcción de subjetividad. El modelo de intervención que aquí se propone se plantea, por tanto, como una herramienta que busca empoderar a los adultos significativos en el proceso educativo, promoviendo prácticas respetuosas, reflexivas y preventivas.

La implementación de este modelo no solo responde a una necesidad observada en el campo, sino que también se inscribe en un compromiso ético y profesional con el

derecho de todos los niños a una educación de calidad, inclusiva y emocionalmente significativa. Esta propuesta se enmarca además en los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, que en su Artículo 11 promueve una educación inclusiva, respetuosa de las diferencias y orientada al desarrollo integral de todos los estudiantes.

Marco Teórico

Dimensión Ética y de Derechos en el Abordaje de las Conductas Disruptivas

Todo modelo de intervención psicopedagógica que se proponga abordar las conductas disruptivas debe inscribirse en una perspectiva ética y de derechos, que reconozca a los niños como sujetos de pleno derecho y a la educación como un bien común, inclusivo y protector de la infancia.

Desde esta mirada, las prácticas que patologizan, etiquetan o castigan al niño por su conducta no sólo son ineficaces, sino que vulneran principios fundamentales del marco normativo argentino e internacional.

La Ley de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N °26.061 establece en su artículo 3 que los niños tienen derecho a "ser respetados en su dignidad como sujetos activos de derechos". Asimismo la Convención sobres los Derechos del Niño (aprobada por la Ley N° 23.849 y con jerarquía constitucional desde 1994) subraya que toda acción en relación con la infancia debe atender "el interés superior del niño", lo que implica considerar sus necesidades emocionales, sociales y culturales de forma integral.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 11, promueve una educación basada en el respeto a los derechos humanos, la no discriminación, la equidad y la inclusión. Esta ley establece que la escuela debe ser un espacio donde se garanticen no sólo aprendizajes, sino también la construcción ciudadana y la protección emocional del niño.

Conducta: Un Concepto Base para Comprender la Disrupción

El Concepto de Conducta

Antes de abordar las conductas disruptivas, es fundamental comprender qué entendemos por conducta. La Real Academia Española (RAE) la define como la "manera con que las personas se comportan en su vida y acciones" (Real Academia Española, 2014, s. p.). En términos generales, la conducta engloba el conjunto de acciones y reacciones que un individuo manifiesta en interacción con su entorno.

Perspectiva Teórica Sobre la Conducta

A lo largo de la historia, distintas corrientes psicológicas han abordado el concepto de conducta, cada una con aportes significativos:

- **Conductismo**. Skinner (1974) concibe la conducta como un conjunto de respuestas observables y medibles ante estímulos externos. Este enfoque permite intervenir sobre la conducta mediante reforzamientos y ha sido base para estrategias educativas sistemáticas.
- **Cognitivo-social**. Bandura (1986) amplía la definición al considerar los procesos internos, como atención, motivación y autoeficacia. Plantea que gran parte de la conducta se aprende por imitación y modelado, lo que tiene implicancias directas en el aprendizaje y la interacción grupal.
- **Enfoque ecológico**. Bronfenbrenner (1987) sitúa la conducta en sistemas interrelacionados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), destacando la influencia de la familia, la escuela y la cultura en el comportamiento del niño.
- **Definición operativa**. En psicología aplicada, la conducta se define de manera observable y medible, orientada a la evaluación y diseño de intervenciones concretas.

En síntesis, aunque cada enfoque aporta matices distintos, existe consenso en que la conducta es observable, influenciada por múltiples factores y susceptible de aprendizaje y modificación.

Tipos de Conducta

Dentro de la conducta general, se distinguen:

- **Conducta adaptativa**. favorece la convivencia, el aprendizaje y la relación con otros.
- **Conducta inadecuada o problemática**. obstaculiza la dinámica del aula y la interacción social, y puede convertirse en conducta disruptiva si interfiere en el proceso educativo.

Conductas Disruptivas: Definición y Características

Concepto de Disrupción

La RAE define disrupción como “rotura o interrupción brusca”, refiriéndose en el aula a la acción que interrumpe actividades planificadas. Sulbarán y León (2013) destacan que la disrupción obliga al docente a dedicar tiempo al control del aula, afectando la enseñanza y el aprendizaje. Sánchez (citado en Sulbarán y León, 2013) afirma que este fenómeno es uno de los que más preocupa a docentes y directivos.

Definiciones desde diferentes autores

Diversos autores han conceptualizado las conductas disruptivas, resaltando su impacto en el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo emocional:

- Jurado (2015). Conductas no deseadas que transgreden normas, afectando al individuo y al grupo; reflejan conflictos internos o dificultades de regulación emocional.
- Gordillo et al. (2014). Conductas que interrumpen el normal funcionamiento de la clase y la convivencia escolar, con repercusión en todo el grupo.
- Tattum (1997, citado en Álvarez et al., 2016). Conglomerado de conductas inapropiadas como insolencia, desobediencia, agresión, provocación u hostilidad afectan la dinámica grupal y requieren estrategias de manejo individual y colectivo.
- Kazdin (1987). Conjunto de acciones que obstaculizan el aprendizaje y generan tensiones interpersonales; en los primeros años, reflejan dificultades en regulación emocional y comprensión de normas.
- Goleman (2001). Conductas disruptivas como expresión de frustración, impulsividad o ansiedad; comunicación de necesidades emocionales no resueltas.

Estas definiciones muestran que las conductas disruptivas son fenómenos complejos, con causas emocionales, sociales y contextuales, y requieren un abordaje integral.

Tipos de conductas disruptivas

Simancas y Rojas (2014) clasifican de la siguiente manera a las conductas disruptivas:

Conductas de personalidad. Estas refieren al conjunto de cualidades psicofísicas que distinguen a una persona de otra. Los individuos que manifiestan este tipo de conductas suelen caracterizarse por comportamientos caprichosos, al actuar según ideas o propósitos poco coherentes o sin seguir normas comunes. También pueden mostrarse egocéntricos, al considerar sus propias opiniones más importantes que las de los demás, e hiperactivos, debido a una actividad física constante, elevada y sostenida, acompañada de reacciones exageradas ante los estímulos del entorno. Finalmente, pueden presentarse como sujetos extrovertidos, con facilidad para vincularse con otros, o bien introvertidos, con una tendencia al aislamiento y a mantener una actitud reservada frente a su entorno.

Conductas antisociales. Los alumnos que presentan este tipo de conducta faltan el respeto al profesor o a sus compañeros ocasionando un clima inadecuado dentro del aula de clase. Además, cuando realizan acciones negativas y la docente le llama la atención el estudiante llega a responderle creando una discusión. Así mismo, estos tienden a mentir al profesor o a sus compañeros y niegan lo que es cierto.

Conductas agresivas. Se produce cuando una persona ataca o agrede física o verbalmente a otro. Cuando los niños presentan estas conductas crean apodos de los defectos físicos o acciones que realice algún compañero para molestarlo, así mismo, dañan a sus compañeros mediante la agresión verbal, los insultan provocando temor al niño o niña que es víctima.

Conductas de indisciplinas. Se refiere a los comportamientos inapropiados que un alumno ejecuta sin acatar las normas establecidas, por ejemplo: al interrumpir las clases incumpliendo las reglas indicadas previamente por la docente, provocando que los niños se distraigan y no entiendan de una manera adecuada lo enseñado por la misma. Además, los niños con esta conducta realizan conversaciones durante la clase, creando un ambiente de indisciplina, en donde el docente no puede dar su clase con normalidad y así mismo, los infantes realizan juegos dentro del aula que disgustan al profesor, debido a que se puede producir un desorden en el aula e incluso se pueden lastimar entre sí.

Por otra parte, Fernández (citado en Jiménez, 2017) clasifica las conductas disruptivas en cuatro categorías: desobediencia, resistencia a la tarea, falta de respeto a la autoridad y conductas agresivas hacia los compañeros. Estas manifestaciones conductuales, al interrumpir el orden y la dinámica del aula, pueden tener un impacto negativo en el desarrollo académico y social de los estudiantes.

Manifestaciones Frecuentes en el Aula

Gotzens identifica categorías de conductas inadecuadas en niños de 4 y 5 años:

- **Motrices.** Deambular, saltar, desplazarse por el aula, manipular objetos.
- **Ruidosas.** Golpear sillas o mesas, hacer ruidos con algún elemento, gritar o cantar fuera de turno.
- **Verbales.** Conversar en momentos inapropiados, llamar la atención del docente.
- **Agresivas.** Empujar, pegar, arrebatar objetos, destruir materiales.
- **De orientación.** Observar excesivamente a otros, mostrar objetos, distraerse con compañeros.

Estas conductas son frecuentes debido a la etapa de desarrollo emocional y cognitivo de los niños, quienes aún aprenden a regular emociones, frustraciones y deseos de independencia.

Las Conductas Disruptivas desde una Perspectiva Psicopatológica: Evolución en el DSM

Además de la visión educativa, es relevante la perspectiva psicopatológica. En salud mental infantil, el término se utiliza para describir patrones persistentes de comportamiento que violan normas sociales o interfieren con el funcionamiento adaptativo del niño.

En el DSM-IV-TR (2000), los trastornos de conducta disruptiva se clasificaban dentro del grupo de Trastornos del Comportamiento Perturbador: Trastorno Negativista Desafiante (TND), Trastorno Disocial (TD) y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

En el DSM-5 (2013), se reorganiza la categoría bajo “Trastornos de la Conducta Disruptiva, del Control de los Impulsos y de la Conducta”, reconociendo la importancia del contexto y diferenciando comportamientos típicos del desarrollo de aquellos que requieren evaluación clínica.

Comprender esta evolución es clave para delimitar el uso del concepto de conducta disruptiva, evitando la patologización de comportamientos propios de la etapa evolutiva y considerando factores contextuales, afectivos y relacionales (DSM-IV-TR, 2000; DSM-5, 2013).

Una Mirada Psicopedagógica de las Conductas Disruptivas

Desde la psicopedagogía, las conductas disruptivas se entienden como formas de expresión de necesidades emocionales y vinculares, no solo como problemas a corregir:

- **Carina Kaplan (2006)**. Las conductas son intentos de “decir algo” cuando no existen otros canales simbólicos de comunicación.
- **Bleichmar (2005)**. Reflejan tramas vinculares desbordadas; su comprensión requiere relacionarlas con el contexto familiar e institucional.

Conductas Disruptivas y su Vínculo con los Trastornos del Neurodesarrollo

En la infancia, muchas de las manifestaciones de conductas disruptivas pueden observarse en el marco de los llamados trastornos del neurodesarrollo. Estos comprenden un grupo de condiciones que afectan el desarrollo neurológico y que tienen implicancias en las funciones cognitivas, emocionales, sociales y conductuales del niño. Entre ellos se encuentran el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los Trastornos del Lenguaje, entre otros.

Si bien no todas las conductas disruptivas implican la presencia de un trastorno, en muchos casos estas pueden estar asociadas a dificultades en la autorregulación, el control de impulsos, la comprensión de normas o la comunicación. Por eso, resulta importante considerar que en algunos niños, especialmente aquellos con diagnósticos dentro del espectro de los trastornos del neurodesarrollo, ciertas conductas pueden ser

expresión de una condición subyacente y no simplemente interpretada como desobediencia o desafío.

Conductas Disruptivas en el Nivel Inicial

Antes de abordar específicamente el Nivel Inicial, resulta necesario considerar que la infancia comienza mucho antes del ingreso a la institución educativa. Durante los primeros años de vida (de 0 a 3 años) se configuran procesos fundamentales para el desarrollo, especialmente vinculados al apego, la comunicación temprana, el lenguaje y las primeras experiencias de socialización. Según Bowlby (1969), la calidad del vínculo afectivo temprano con los cuidadores principales constituye la base de la seguridad emocional, favoreciendo la exploración del entorno y el desarrollo posterior de la autonomía. En esta línea, Winnicott (1971) sostiene que la presencia de un "ambiente suficientemente bueno" permite al niño constituirse como sujeto y desarrollar recursos para la autorregulación y la interacción con los otros.

El desarrollo infantil en esta etapa no puede entenderse de manera aislada de lo social y lo cultural. Vygotsky (1979) plantea que todo aprendizaje se da primero en el plano interpsicológico, a través de la interacción con los demás, y luego se internaliza en el plano intrapsicológico. Esto significa que las primeras experiencias de juego, comunicación y convivencia en el ámbito familiar y comunitario son determinantes en la construcción de las funciones psíquicas superiores. A su vez, Bronfenbrenner (1979) advierte que el microsistema familiar y las redes de cuidado tempranas forman un entramado que incide directamente en las oportunidades de desarrollo del niño, influyendo en la manera en que éste aprende a regularse, aceptar normas y establecer lazos sociales.

Por lo tanto, comprender las conductas que se manifiestan en el Nivel Inicial requiere considerar este recorrido previo, donde la primera infancia constituye un espacio de aprendizajes sociales y emocionales fundamentales. Muchas de las dificultades de autorregulación, aceptación de límites o interacción con pares que emergen en el ámbito escolar tienen sus raíces en experiencias vinculares, sociales y culturales construidas antes del ingreso a la institución.

El Nivel Inicial es un pilar fundamental en el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años. Los docentes, más allá de cuidadores, actúan como mediadores activos en este proceso, estimulando las capacidades cognitivas, sociales, motoras, afectivas y

lingüísticas de cada niño. Al crear ambientes de aprendizaje enriquecedores, los educadores potencian las adquisiciones cognitivas más significativas y construyen las bases sólidas para futuros aprendizajes, tal como lo señala Escobar (2006).

Sin embargo, en el salón de clases la presencia de niños con conductas disruptivas se hace evidente, pues al momento de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes observan ciertas conductas inesperadas que obstaculizan dicho proceso y además, en muchas ocasiones, no saben cómo actuar ante estas situaciones.

Jurado (2015) advierte que estas conductas están asociadas a dificultades para aceptar reglas, autorregularse y comunicarse adecuadamente. Para Goleman (2001), esto responde al proceso de maduración de las competencias emocionales. Carina Kaplan (2006, 2012) plantea que la desregulación emocional en contextos de desigualdad también responde a experiencias de desamparo, estigmatización o exclusión simbólica dentro del espacio escolar. Desde su enfoque socioeducativo, considera que muchas veces las conductas disruptivas son expresiones de sufrimientos no nombrados, resultado de trayectorias escolares marcadas por la desvalorización o la invisibilización del niño. Como señala la autora: "las prácticas escolares pueden colaborar con la producción del malestar cuando desoyen o niegan el sufrimiento de los niños, impidiendo su inscripción simbólica en la cultura escolar" (Kaplan, 2012, p. 89).

En este sentido, Kaplan propone una pedagogía de la ternura y de la presencia, donde el reconocimiento y la escucha activa se conviertan en herramientas de intervención que habiliten nuevas formas de inscripción simbólica del sujeto en la institución educativa. Las intervenciones psicopedagógicas deben, por tanto, trascender lo conductual para abrir preguntas por el sentido de la manifestación, enmarcándola dentro de la trama vincular, institucional y afectiva que atraviesa al niño.

Evaluar si una conducta es problemática es una tarea compleja que requiere considerar el contexto de desarrollo del niño. Lo que puede ser considerado una conducta problemática en una etapa del desarrollo, puede ser adaptativo en otra. Además, la interacción constante del niño con su entorno familiar, educativo y social hace que la evaluación sea aún más desafiante, ya que las conductas se ven influenciadas por esta relación bidireccional (Gómez et al., 2014, p. 177).

Modelo ecológico de Bonfrenbenner

Para comprender las conductas disruptivas en la infancia, es necesario superar las explicaciones centradas únicamente en lo individual. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), las conductas disruptivas pueden entenderse como el resultado de la interacción entre distintos sistemas. En el microsistema, se expresan las tensiones y vínculos cotidianos del niño con su familia y escuela. El mesosistema evidencia la coherencia o contradicción entre estos espacios. El exosistema incluye factores externos que inciden en el clima familiar y escolar, mientras que el macrosistema incorpora las representaciones culturales y políticas sobre la infancia y la educación. Finalmente, el cronosistema permite analizar cómo estos factores se transforman a lo largo del tiempo, influyendo en la evolución de la conducta del niño.

Aplicar este enfoque a la comprensión de las conductas disruptivas permite visibilizar que no son meros "problemas del niño", sino expresiones que emergen de una red compleja de influencias.

Causas y Consecuencias de las Conductas Disruptivas

Las conductas disruptivas en los niños de nivel inicial pueden tener diversas causas. Factores biológicos como el cansancio o el hambre, así como factores emocionales como la frustración o la ansiedad, pueden influir en su comportamiento. Además, el entorno familiar y escolar juega un papel fundamental. Un ambiente poco estimulante, la falta de límites claros y dificultades para relacionarse con otros niños pueden contribuir a estas conductas. Es importante considerar a cada niño de manera individual y buscar las causas subyacentes para poder intervenir de manera efectiva.

Como lo indica Rubio Jurado (2004) entre los factores de riesgo o posibles causas de los problemas de conducta están:

- **Causas familiares**. En estos casos, los niños pueden manifestar problemas de comportamiento como consecuencia de carencias afectivas en el entorno familiar. Esto suele observarse en contextos donde existen situaciones conflictivas, ya sea por dificultades económicas, desinterés o falta de acompañamiento por parte de los adultos responsables. También es frecuente en familias separadas, donde los conflictos derivados de la ruptura conyugal impactan directamente en los hijos, generando inestabilidad emocional y conductas disruptivas.

Asimismo, los niños que sufren maltrato o son criados bajo estilos parentales autoritarios, basados en el castigo físico o verbal, tienden a reproducir en la escuela **los** patrones de agresión que viven en su hogar. Finalmente, cuando las relaciones entre padres e hijos se encuentran deterioradas, se debilita el sostén afectivo necesario para el desarrollo emocional y social del niño, lo que puede traducirse en comportamientos desafiantes o desadaptativos.

- **Problemas o causas sociales**. El medio socio-cultural específicamente pobre en el que una persona pueda vivir y que este puede ser urbano o rural, da lugar a problemas de comportamiento en el ámbito escolar. En las zonas urbanas, los niños están expuestos a los problemas de drogadicción, alcoholismo, marginación social del entorno, etc., por lo que sus vivencias sociales son distintas a los modelos de sociedad que el currículo escolar quiere formar en ellos. En las zonas rurales, los niños tienen vivencias distintas, viven en comunidades que poseen características específicas, en hogares que hace falta inculcar valores, familias que no muestran afecto por sus hijos.
- **Causas étnicas y de inmigración**. Existe una diversidad de etnias a las que el niño pueda pertenecer, en las cuales poseen una cultura, unos hábitos y unos comportamientos diferentes a los que le propone o les exige el currículo escolar, por lo que estas diferencias pueden dar lugar a problemas de comportamiento. Así mismo, los niños inmigrantes también presentan unos hábitos, una lengua y una cultura diferente a la que le ofrece el currículo escolar y esto puede ocasionar problemas de comportamiento en el ámbito educativo.
- **Causas personales**: En las instituciones educativas se puede encontrar una variedad de niños con ciertos aspectos que los pueden diferenciar de los otros, como: hiperactivos, carentes de atención, con fracaso o retraso escolar, niños con problemas de personalidad, entre otros, que provoca el rechazo de los demás, por lo tanto, los infantes que presentan estas conductas, no quieren asistir a la escuela, ya sienten miedo y esto puede dar lugar a que presente una conducta agresiva.
- **Causas escolares:** En algunas instituciones educativas la organización del aula no es la adecuada, los alumnos son divididos en grupos rígidos e inflexibles, favoreciendo a que se presenten conductas inapropiadas.

Además, la metodología que la docente utilice debe responder a las necesidades del grupo de estudiantes a quien guía y no aquella que no atiende sus intereses. También, la falta de interacción entre alumno-profesor puede crear conductas inadecuadas en los niños, por lo tanto, el profesor debe promover cierta relación con el alumno. Por último, se dan situaciones en las que el profesorado no conoce las técnicas de trabajo con niños que tienen problemas de comportamiento, por tanto, no intervienen o no buscan una solución para mejorar dicha conducta.

Es importante entender que estas conductas no ocurren en el vacío. Existen múltiples factores que influyen en cómo los niños se comportan, y cada niño es único en sus experiencias y reacciones.

- **Factores Biológicos**. Según Kazdin (1987**)**, el temperamento del niño puede jugar un papel importante. Algunos niños son naturalmente más impulsivos o tienen más energía, lo que puede dificultarles seguir las reglas del aula.

- **Factores Familiares**. La dinámica familiar también es clave**.** Patterson (1982) señala que la falta de estructura en el hogar o la inconsistencia en las normas puede llevar a que los niños no sepan cómo comportarse en el aula. Cuando en casa no hay reglas claras, es difícil para los pequeños entender las reglas de la escuela.

- **Factores Emocionales**. Goleman (2001) sugiere que las habilidades emocionales, como la capacidad de manejar el enojo o la frustración, están en pleno desarrollo a esta edad. Muchos niños aún no saben cómo expresar lo que sienten de manera adecuada, lo que puede llevarlos a comportamientos que los adultos consideran problemáticos.

Hay una serie de factores de riesgo o vulnerabilidad que pueden contribuir a potenciar los comportamientos disruptivos; toda conducta tiene un trasfondo que, frecuentemente, responde a algo que es difícil de averiguar (Samuell, Alsina, Arroyo, 2011) y, a veces, pueden desarrollarse en alguno de los momentos de la vida del niño:

- Ambientes de privación económica, emocional o social (estas situaciones son más graves en las áreas urbanas que en las rurales).
- Familias con normas educativas caóticas o negligentes.
- Padres y madres divorciados que mantienen una mala relación.

- Padres o madres con trastorno de personalidad antisocial, dependencia alcohólica u otros tóxicos.
- Situaciones de abuso o maltrato.
- Exposición a la violencia.
- Convicciones hacia el fracaso del alumnado.
- Sentimientos y actitudes de rechazo, negligencia o no estimación.
- Comorbilidad.
- Temperamento irascible.
- Síntomas de oposición y de desafío.
- Alta frecuencia y gravedad de conductas inadaptadas.

Como lo indica Badía et al. (2012), las consecuencias de una conducta disruptiva llevan al niño a:

- Romper normas. Llegan tarde o faltan a clases, deterioran el material, desordenan el mobiliario, comen en clase, realizan ruidos o gritos, existe falta de orden a las salidas y entradas de clases.
- No presentar la tarea. Se rehúsan a hacer las tareas en clase, hacen comentarios insultantes, muestran falta de interés, pasividad e inactividad o preguntan insistentemente con ánimo de retrasar.
- Faltar el respeto al profesor. Conversan con sus pares cuando la docente está hablando, no acatan sus órdenes, se levantan sin permiso de su sitio y desafían al maestro.
- La mala relación con los compañeros. Se pelean con sus pares, se ríen de otro compañero o llegan a insultar y hacer gestos chistosos.

Aportes de Vygotsky: Conducta, Mediación y Desarrollo

La obra de Lev Vygotsky (1979) aporta herramientas conceptuales fundamentales para resignificar las conductas disruptivas en la infancia. Desde su perspectiva histórico-cultural, el desarrollo infantil no se comprende como una evolución biológica lineal, sino como un proceso mediado por la cultura, el lenguaje y la interacción con otros.

Uno de sus conceptos centrales es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que refiere al espacio entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un par más competente. Esta noción permite comprender que las

conductas consideradas “inadecuadas” pueden estar expresando una dificultad que requiere de mediación, guía y acompañamiento, y no simplemente de corrección o castigo.

Además, Vygotsky (1979) destaca la importancia de la mediación simbólica —especialmente a través del lenguaje— en la construcción de funciones psicológicas superiores como la autorregulación, la atención y la reflexión. Desde este marco, una intervención psicopedagógica debe orientarse a enseñar modos alternativos de expresión, más que a suprimir las manifestaciones disruptivas.

Este enfoque implica que el comportamiento disruptivo no se vea como un obstáculo al aprendizaje, sino como parte del proceso de desarrollo. El adulto, en lugar de posicionarse como sancionador, se convierte en un mediador que ofrece herramientas para que el niño construya nuevas formas de significar sus emociones y relaciones.

Incorporar la perspectiva de Vygotsky en la intervención psicopedagógica permite promover prácticas más empáticas, sostenidas en el vínculo, y centradas en el potencial de cada niño para aprender y transformarse en interacción con su entorno.

Consecuencias en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Badía et al. (2005) y Romero et al. (2016) señalan que las conductas disruptivas afectan el clima escolar, reducen el tiempo efectivo de enseñanza y deterioran los vínculos entre pares y con el docente. Cuando estas conductas no se abordan adecuadamente, pueden cronificarse, derivando en situaciones de fracaso escolar, aislamiento o violencia institucionalizada.

Estas manifestaciones también pueden generar una sobrecarga emocional en los docentes, quienes muchas veces se enfrentan a la frustración, el agotamiento o el sentimiento de impotencia ante situaciones que los exceden en su formación y funciones. Según Kaplan (2006), esto puede derivar en respuestas punitivas o expulsivas que refuerzan el malestar del niño y consolidan su posición de exclusión dentro del grupo.

Desde la perspectiva institucional, las conductas disruptivas no abordadas pueden contribuir a un clima escolar negativo, marcado por la desconfianza, la rigidez o la falta de cohesión. En estos escenarios, la enseñanza pierde eficacia y los procesos de

aprendizaje se ven deteriorados no solo para quien presenta la conducta, sino también para el resto del grupo.

Filidoro (2011) advierte que cuando la institución no cuenta con estrategias integrales y participativas para contener estas situaciones, corre el riesgo de reproducir mecanismos de etiquetamiento que obstaculizan la trayectoria escolar del niño, instalando un "diagnóstico" informal que lo acompaña durante su recorrido educativo.

En este sentido, comprender las consecuencias de estas conductas en el entramado pedagógico, vincular y emocional resulta fundamental para argumentar intervenciones que no se limiten al control del comportamiento, sino que promuevan el reconocimiento subjetivo del niño y su integración en el grupo escolar desde una mirada inclusiva y humanizante.

Modelos de Intervención Psicopedagógica

Desde una perspectiva psicopedagógica, el abordaje de las conductas disruptivas requiere situar al niño como sujeto de derecho, atravesado por tramas vinculares, institucionales, emocionales y sociales. El rol del psicopedagogo en este escenario se diferencia de intervenciones centradas exclusivamente en el síntoma o en la modificación de la conducta (como es el caso del enfoque ABA), ya que se orienta a la comprensión del sentido que dichas conductas adquieren en el contexto en que emergen.

Tal como plantea Filidoro (2011), el psicopedagogo actúa como mediador entre los distintos actores institucionales, promoviendo la construcción de significados compartidos y ofreciendo dispositivos que favorezcan la inclusión, la contención y la construcción de subjetividad. Su intervención no se agota en ofrecer técnicas o soluciones inmediatas, sino que habilita espacios de reflexión, escucha y trabajo colectivo.

En este sentido, la mirada psicopedagógica aporta una comprensión integral que considera al niño en su singularidad, evitando reduccionismos diagnósticos y prácticas correctivas. Blejmar (2009) propone pensar las intervenciones desde un encuadre educativo, clínico y ético, donde la conducta sea leída como expresión de un conflicto subjetivo que merece ser escuchado y acompañado, y no reprimido.

Esta perspectiva implica una diferencia sustancial con los abordajes sintomatológicos o conductistas, que tienden a leer la conducta como un problema a

eliminar. Mientras que enfoques como el ABA se centran en la extinción de la conducta a través del reforzamiento o castigo, el abordaje psicopedagógico busca comprender qué dice el niño a través de su accionar, qué vínculos están en juego y qué mensajes simbólicos se expresan en esa manifestación conductual.

Estrategias para Regular Conductas Disruptivas

Las conductas disruptivas pueden manifestarse en distintos escenarios, desde las pataletas propias de un momento evolutivo concreto (primera infancia) hasta reacciones asociadas a un contexto de psicopatología, como el trastorno negativista desafiante, los trastornos del control de impulsos, del estado de ánimo o los trastornos del neurodesarrollo (TDAH, TEA, discapacidad intelectual). El hecho de que se presenten o no en un marco psicopatológico no modifica necesariamente las estrategias de manejo, aunque sí implica consideraciones específicas para el profesional (American Psychiatric Association, 2013).

Las conductas disruptivas están moduladas en gran medida por el temperamento, lo que explica las diferencias significativas entre niños, incluso cuando comparten un mismo diagnóstico (Thomas & Chess, 1977). Además, el manejo que los adultos hacen de estas conductas resulta determinante en su consolidación o superación.

Evolutivamente, cabe esperar que la mayoría de los niños atraviesen un período de berrinches o pataletas. Estas manifestaciones funcionales representan experiencias a través de las cuales se aprende la tolerancia a la frustración. Su adecuado manejo favorece la incorporación de límites como reguladores de la conducta en contextos familiares y sociales (Palacios, Marchesi & Coll, 2014).

Cuando las conductas disruptivas se presentan en un contexto de psicopatología, la intervención en torno a las pataletas debe ser prioritaria, ya que permite allanar el abordaje terapéutico de la condición clínica subyacente (Martínez & García, 2019). Por el contrario, un mal manejo de conductas inicialmente evolutivas puede contribuir a la aparición de cuadros más complejos, como el trastorno negativista desafiante.

En todos los casos, el primer objetivo de la intervención debe orientarse hacia un escenario proactivo, que busque prevenir la aparición de nuevas conductas disruptivas. Este modelo contrasta con un manejo reactivo, centrado en el castigo, que tiende a reforzar y estabilizar la conducta inadecuada (Kazdin, 2005). Favorecer un enfoque

preventivo y positivo es especialmente relevante cuando las conductas están asociadas a un trastorno psicopatológico.

Resulta clave evitar que el manejo adulto se contamine de emociones negativas como amenazas, rechazo o enfado. Si bien estas respuestas pueden generar un control momentáneo, conllevan efectos secundarios a mediano y largo plazo sobre la autoestima, la seguridad emocional y el bienestar del niño (Goleman, 1996; Shonkoff & Phillips, 2000). El niño construye su autopercepción a partir de la mirada de los adultos significativos; por ello, marcar límites es imprescindible, pero debe hacerse desde un acompañamiento firme y afectivo, sin necesidad de recurrir a prácticas que vulneren emocionalmente al niño.

El enfoque proactivo en la gestión de conductas disruptivas (CD) se centra en prevenir su aparición antes de que ocurran. Al anticipar situaciones que podrían desencadenar una CD, podemos implementar estrategias para evitarlas o minimizar su impacto. Este enfoque se basa en la premisa de que la mayoría de las CD surgen como respuesta a ciertas condiciones o desencadenantes.

Rodríguez Gallego (2014) menciona que las estrategias son un conjunto de actividades que el docente propone como pautas de intervención en el aula que permiten dar respuesta a la heterogeneidad existente en los centros educativos y en las aulas de clases, porque ayudan a resolver situaciones problemáticas entre los alumnos y a encontrar soluciones prácticas a estos problemas. Es decir, en las aulas de clase la docente debe hacer uso de estrategias creativas e innovadoras, con la finalidad de crear un clima escolar agradable, en donde los niños aprendan de manera satisfactoria.

Así mismo, Monereo (como se citó en Chavez et al, 2017) indica que las estrategias son un conjunto de acciones empleadas para responder a eventos que surgen en la dinámica de trabajo en el aula y en las relaciones interpersonales entre alumnos. En este sentido, se entiende las entiende como procedimientos, técnicas y actividades dirigidos hacia un objetivo que está dentro de la planificación educativa y para lograr este objetivo, las estrategias que los docentes utilicen con el fin de regular la conducta inadecuada que presenten algunos infantes, deben ser las adecuadas para mejorarlas. Esta autora presenta tres tipos de estrategias para regular la conducta inadecuada.

Estrategias de Contención

Son los distintos modos de responder a un problema que se produce en el salón de clase o en otro espacio escolar, con la finalidad de acabar con la misma, con esta estrategia las docentes buscan poner un alto a cierta conducta que puede dañar al mismo niño como a los demás. Uno de los modos es el diálogo, en donde las docentes conversan sobre la falta cometido con los niños y lo invitan a reflexionar sobre su mal acto para que puedan cambiar y les piden que se disculpen con los niños que fueron afectados. Otro modo es que las docentes sienten a los niños que tienen un comportamiento inadecuado cerca de ellas para de esta manera observarlos constantemente y evitar ciertos conflictos con los otros infantes. Así mismo, se menciona que las docentes pueden hacer uso de cantos y juegos en grupos con los niños para mantenerlos ocupados y evitar conflictos entre los mismos.

Estrategias Pedagógicas

Se busca generar nuevas formas de relación entre los párvulos, por lo que es importante que las docentes conozcan la información necesaria de las estrategias para regular una conducta disruptiva. Dentro de esta estrategia las docentes hablan con los niños involucrados y les dicen que los problemas se resuelven conversando y no con peleas o hacen uso de recursos literarios como narraciones de cuentos y también de recursos artísticos como juegos, trabalenguas, rimas, adivinanzas entre otros. Del mismo modo, con esta estrategia las docentes pueden hacer uso de técnicas efectivas para regular una conducta inadecuada como el semáforo de la conducta, en la cual los niños pueden por sí mismos darse en cuenta como ha sido su comportamiento durante la jornada de clase, es decir, pueden autoevaluarse y decir en qué color se encuentra, dado que, en este semáforo el color verde indica que ha cumplido con todos los acuerdo establecidos al comenzar la jornada, el color amarillo indica que el infante faltó con algún acuerdo y el color rojo señala de que el niño no cumplió la mayoría de los acuerdos establecidos por la docente.

Estrategias de Atención Especializada y Psicológica.

Surge cuando las educadoras consideran que ya no pueden atender el caso desde su quehacer pedagógico. De esta manera, la búsqueda de asesoría especializada aparece como el último recurso para frenar con cierta conducta y a esto se lo ha denominado como estrategias de atención especializada y psicológica. Aquí la labor de la docente es primordial, ya que, de su reporte dependerán las actividades que le sugerirá el

especialista para que el infante logre entablar lazos de amistad con sus pares y reconozca el error que pueda cometer, por ejemplo, pegar a otro compañero.

Además, Gómez y Cuña (2017) mencionan estrategias para reducir y extinguir conductas inadecuadas como:

- **Contratos de conducta**. Es un acuerdo que se realiza entre alumno-docente con la finalidad de mejorar o regular las conductas inapropiadas del estudiante establecidas previamente mediante el diálogo y la negociación entre las dos partes.
- **Economía de fichas.** Esta técnica fue desarrollada por Ayllon y Azrin en 1.968, cuyo fin es modificar las conductas inapropiadas utilizando el refuerzo positivo cuando se presentan conductas deseadas y el castigo cuando se da conductas indeseadas. "El refuerzo positivo son fichas o puntos que se pueden cambiar por objetos de diferentes valores; mientras que el castigo consistirá en restar puntos que el alumno ya había conseguido por la buena conducta" (p. 290). Al momento de poner en práctica esta estrategia, primeramente, se debe establecer qué conductas se va a intentar eliminar o mejorar y se las escribe en una cartulina colocándola en un lugar visible para que los niños puedan observar. Al momento de que el niño realice buenas conductas se le entrega una pegatina verde, y una roja cuando ejecute una conducta inadecuada, al final del día o de la semana se cuenta los puntos que el alumno consiguió y se los sustituye por recompensas que se hayan acordado entre alumno-profesor con anterioridad.
- **El castigo**. El propósito de esta técnica es modificar una conducta inadecuada, mediante la corrección ante dicha conducta. Es decir, cuando el niño realice una conducta indeseada se le presenta algo desagradable o se le quita algo que le guste. La ventaja de esta técnica es que tiene un efecto inmediato, sin embargo, puede presentar desventajas, ya que produce miedo o temor a que el niño aprenda a huir para escapar del castigo. Para profundizar la autora Maldonado (2011) menciona que el castigo trae consigo efectos negativos como agresividad, ansiedad y aprendizaje por observación del modelo agresivo afectado a la autonomía del niño. Entonces el castigo como estrategia para reducir conductas inapropiadas no debe ser usada constantemente sino solo en ocasiones en las que se requiere aplicarlo.

- **Extinción**. Consiste en ignorar las conductas inapropiadas del niño, es decir, no prestar atención a una conducta no deseada y como manifiesta Vallés Arándiga citado por estas autoras "es conveniente reforzar la conducta opuesta, prestarle atención a la conducta deseada para aumentar la probabilidad de su ocurrencia" (p. 291).
- **Aislamiento**. Con esta técnica se pretende eliminar la conducta inadecuada, para lo cual la docente retira al niño unos instantes del lugar en el que ocurre dicha conducta.

Por otra parte, Márquez et al. (2007) da a conocer modelos de intervención para mejorar las conductas disruptivas y conseguir una disciplina adecuada dentro de las aulas de clase siendo las siguientes las más importantes:

- **Modelo cognitivo-social.** La teoría de la autoeficacia, propuesta por Albert Bandura (1977; 1987), sostiene que la percepción que una persona tiene sobre su propia capacidad para lograr determinados objetivos influye directamente en su desempeño. Es decir, la autoeficacia se refiere a la confianza en las propias habilidades para alcanzar los resultados esperados.

En el ámbito educativo, esta teoría se relaciona con la manera en que los docentes evalúan su capacidad para manejar la disciplina en el aula. Una percepción positiva de autoeficacia contribuye a implementar estrategias más efectivas y seguras frente a situaciones desafiantes.

Bandura (1977), en su teoría del aprendizaje social, propone diversas estrategias que pueden aplicarse al trabajo con la disciplina en el aula, destacando que el comportamiento humano se aprende por observación, imitación y refuerzo. Una de ellas es el automodelado, que consiste en que el propio sujeto se observe a sí mismo como modelo de conducta, identificando comportamientos inadecuados y proponiendo formas de mejorarlos. Para ello, se ejemplifican las conductas no deseadas en situaciones reales, promoviendo su sustitución por comportamientos más adecuados. Los pasos incluyen una instrucción verbal del procedimiento, la observación y registro escrito de los comportamientos inapropiados y adecuados, y la práctica para consolidar el cambio (Bandura, 1986, p. 133).

Otra estrategia es la exposición del desempeño, que implica la demostración del comportamiento deseado como resultado de la práctica. Esta exposición permite

ofrecer una prueba de realidad que facilita la corrección y consolidación del cambio conductual. Por último, Bandura (1986) menciona la sugestión y exhortación verbal, que se basa en motivar o alentar a la persona a ejecutar una conducta específica, reforzando su confianza y predisposición para realizar el comportamiento esperado. Estas estrategias se vinculan directamente con el desarrollo de la autorregulación, ya que el sujeto aprende a observar, evaluar y dirigir su propia conducta a partir de la retroalimentación recibida del entorno.

Por otra parte, desde el modelo conductista, la disciplina se entiende como una modificación de conducta, es decir, el cambio de un comportamiento a través de técnicas previamente establecidas. Según Skinner (1974), toda conducta puede ser moldeada mediante el uso de refuerzos positivos o negativos, dependiendo del objetivo buscado. En el ámbito escolar, este modelo propone que el docente establezca reglas claras y consecuencias predecibles, favoreciendo la internalización de normas. De este modo, las metas institucionales deben ser explícitas y compartidas para que todos los esfuerzos estén dirigidos al logro de objetivos comunes, promoviendo la integración grupal y el sentido de pertenencia (Skinner, 1953). El refuerzo positivo, por ejemplo, puede aplicarse mediante elogios, recompensas simbólicas o privilegios que estimulen la repetición de conductas deseadas.

En contraste, el modelo humanista, basado en autores como Carl Rogers (1961) y Abraham Maslow (1970), centra su mirada en la persona y sus potencialidades, promoviendo un ambiente de aceptación, empatía y comprensión. Rogers (1969) plantea que la educación debe enfocarse en el desarrollo integral del individuo, fomentando la autenticidad y la libertad responsable. En este modelo, el docente debe tener la capacidad de escuchar de manera reflexiva los pensamientos y sentimientos del alumno, comprendiendo el significado profundo de su mensaje. En el aula, esto implica establecer límites claros a las conductas, pero no a los sentimientos, los cuales deben ser reconocidos y aceptados. De esta manera, el maestro se convierte en un facilitador del aprendizaje, capaz de promover el autoconocimiento, la responsabilidad y la autorregulación emocional (Rogers, 1969).

El enfoque de entrenamiento efectivo de profesores, propuesto por Thomas Gordon (1974), resalta la importancia de la comunicación como herramienta clave

para promover una adecuada disciplina en el aula. Gordon sostiene que muchas situaciones de desorden escolar se originan en estilos de autoridad coercitivos, donde predominan las amenazas o el castigo, generando resistencia en los estudiantes. En contraposición, plantea la necesidad de implementar estrategias basadas en la escucha activa, la empatía y la negociación. La escucha activa implica atender cuidadosamente lo que el otro expresa, tanto a nivel verbal como no verbal, reconociendo los sentimientos del alumno además del contenido de su mensaje. Asimismo, propone la negociación de los problemas, en la cual docente y alumnos buscan conjuntamente soluciones que satisfagan a ambas partes (Gordon, 1974, p. 58). Este enfoque favorece un clima de aula democrático y cooperativo, donde el diálogo reemplaza a la imposición.

Desde el modelo cognitivo, la disciplina se concibe como autodisciplina, entendida como la capacidad del alumno para regular su propio comportamiento a partir de la comprensión de las normas y del sentido que estas tienen. Piaget (1932) señala que el desarrollo moral del niño avanza desde una moral heterónoma, basada en la obediencia a la autoridad, hacia una moral autónoma, en la que el sujeto comprende y asume las reglas de forma reflexiva. En este modelo, se valoran las motivaciones internas, como la curiosidad, el interés por la tarea y la satisfacción de aprender. Vygotsky (1979) complementa esta mirada al destacar el papel del entorno social y del lenguaje en la construcción de la autorregulación. De este modo, el control externo ejercido por el docente se transforma progresivamente en autocontrol, promoviendo la internalización de valores y la responsabilidad personal en el cumplimiento de las normas.

Finalmente, el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) considera que el comportamiento humano se encuentra influido por múltiples sistemas interrelacionados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). En el aula, este modelo permite analizar las interacciones entre los distintos actores —docentes, estudiantes, familias— y comprender cómo los contextos influyen en la conducta individual y grupal. Desde esta perspectiva, la disciplina no se centra en el control, sino en la comprensión del ambiente en el que el alumno se desarrolla. Bronfenbrenner (1987) plantea la importancia de la cooperación y de la adecuación de las estrategias pedagógicas al nivel de desarrollo del estudiante, promoviendo un clima de respeto y colaboración. Además, destaca la necesidad de brindar más tiempo para aprender, evitando la presión excesiva y

favoreciendo la autorregulación. En este sentido, se busca promover la autodirección, es decir, la capacidad del estudiante para guiarse por sí mismo, asumir responsabilidades y desarrollar autonomía de manera progresiva.

En síntesis, estos modelos ofrecen distintas perspectivas sobre la disciplina escolar, que van desde el control conductual hasta la autodisciplina y la autorregulación. Integrar estos enfoques en la práctica docente permite abordar la conducta desde una mirada más amplia y comprensiva, reconociendo la influencia del contexto, la comunicación, las emociones y los procesos cognitivos en la formación de sujetos responsables y autónomos.

Finalmente, a partir del análisis de las entrevistas realizadas, se observa que las docentes coinciden en señalar que muchas de las conductas disruptivas que se manifiestan en la institución tienen su origen en el ámbito familiar. Mencionan la ausencia de límites claros, la crianza permisiva, la falta de respeto y la escasa transmisión de valores como factores que inciden directamente en el comportamiento de los niños.

Si bien en sus discursos no se propone explícitamente la creación de una escuela para padres, estas reflexiones permiten pensar en la necesidad de generar espacios institucionales de encuentro y orientación familiar, donde se promueva el diálogo entre docentes y familias y se aborden conjuntamente las problemáticas que atraviesan a los niños.

En este sentido, Gómez y Palomino (2014) destacan que las escuelas de padres pueden constituirse en ámbitos formativos y de intercambio, donde se analizan experiencias, se comparten dificultades y se construyen estrategias comunes para acompañar el desarrollo infantil. De este modo, la articulación entre la escuela y la familia se vuelve un elemento clave para favorecer la convivencia escolar y el bienestar de los niños.

El Rol de la Familia y la Escuela

La articulación entre escuela y familia es clave en el abordaje integral de las conductas disruptivas. Barudy y Dantagnan (2006) afirman que los vínculos protectores promueven la resiliencia en la infancia, entendida como la capacidad de los niños para sobreponerse a situaciones adversas cuando cuentan con figuras significativas que los sostienen afectiva y simbólicamente.

Desde una perspectiva psicopedagógica, Filidoro (2011) señala que la intervención eficaz frente a las dificultades conductuales requiere una construcción conjunta entre docentes, familias y profesionales, donde el rol del psicopedagogo sea el de mediador, facilitador del diálogo y generador de puentes entre los distintos actores institucionales. La autora sostiene que el trabajo con las familias no debe limitarse a informar sobre "problemas de conducta", sino orientarse a comprender los contextos, resignificar las prácticas familiares y favorecer estrategias comunes. Uno de los dispositivos posibles para fortalecer este vínculo es la llamada "escuela para padres". Gómez y Palomino (2014) proponen estos espacios de encuentro como instancias de reflexión colectiva donde madres, padres y/o adultos responsables puedan compartir experiencias, revisar sus modos de crianza, dialogar sobre los límites y las normas, y construir acuerdos que acompañen los procesos de enseñanza y crianza con coherencia. Esta propuesta parte de reconocer que el acompañamiento a las familias debe ser parte de una política institucional sostenida, no una acción esporádica.

Además, Kaplan (2006) advierte que muchas veces las familias de sectores vulnerados son colocadas en posiciones de déficit o desconfianza, lo cual obstaculiza el trabajo conjunto. Por ello, es fundamental generar una mirada más hospitalaria y empática, que habilite a los adultos a repensarse sin sentirse juzgados. La inclusión de las familias en los procesos de intervención no debe responder únicamente a la búsqueda de soluciones conductuales, sino también al reconocimiento de sus saberes, trayectorias y posibilidades.

En este sentido, el vínculo entre escuela y familia debe pensarse desde la corresponsabilidad, donde ambas partes compartan el objetivo de promover el desarrollo integral del niño. Este lazo, cuando está basado en el respeto, la comunicación fluida y la construcción conjunta, actúa como factor protector frente a las problemáticas escolares, y se convierte en una base sólida para el diseño de estrategias preventivas y sostenidas en el tiempo.

La Convivencia Escolar como Espacio de Subjetivación

Bravo y Herrera (2011) definen la convivencia escolar como un entramado de relaciones donde se construyen reglas, afectos y reconocimientos. Para García y Ferreira (2005), el cumplimiento de normas promueve la autonomía, la autoestima y la aceptación social. Duschatzky (2008) propone pensar la autoridad no como control, sino como posibilidad de sostén subjetivo. El aula puede ser un lugar de restitución de

sentido cuando se acompaña al niño desde la escucha, el reconocimiento y la contención.

Bravo y Herrera (2011) describen la convivencia escolar como la creación de relaciones interpersonales y grupales que promueven un ambiente de confianza, respeto y apoyo mutuo en las escuelas. Esto facilita un funcionamiento democrático dentro de la institución, lo que a su vez fomenta relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (p. 175).

La convivencia entre los actores educativos es crucial para establecer relaciones interpersonales basadas en el afecto. Esto implica seguir un código de convivencia, aceptar y respetar las diferencias individuales, y ser empáticos, lo que contribuye a un entorno positivo en el aula y enseña a convivir con los demás.

Por otro lado, García y Ferreira (2005) afirman que la buena armonía, el respeto y la disciplina son esenciales para lograr los objetivos educativos. La educación debe incluir la vivencia de normas y reglas de respeto, lo que ayuda a los estudiantes a entender el orden moral en el mundo y a desarrollar responsabilidad, autocontrol y convivencia (p. 165).

En el aula, es fundamental que los alumnos cumplan y respeten las normas para evitar conductas disruptivas que impacten negativamente en su aprendizaje y desarrollo integral. Estos autores también destacan que la psicología ha sostenido que los niños requieren un marco de orden y reglas de conducta. Algunas razones para ello son:

- El respeto mutuo proporciona seguridad al niño, ayudándole a entender los límites de su comportamiento.
- Seguir ciertas normas permite al alumno evitar sentimientos de culpa.
- Contribuye al desarrollo de su conciencia y autonomía.
- Al cumplir con las normas, el estudiante se siente aceptado, lo que favorece su socialización.
- Aprende a comportarse de manera socialmente aceptable, desarrollando autodisciplina y autocontrol con el tiempo.
- Esto también actúa como motivación para reforzar su identidad y cumplir con las expectativas (p. 165).

Apartado Metodológico

Planteo del Problema

El abordaje de las conductas disruptivas en el nivel inicial representa un desafío constante para las instituciones educativas, dado que involucra múltiples dimensiones: vincular, emocional, pedagógica y social. En muchos casos, los docentes y las familias manifiestan dificultades para comprender y acompañar estas manifestaciones, especialmente cuando se trata de niños con diagnósticos clínicos que requieren un acompañamiento diferenciado y sostenido.

Esta problemática evidencia la necesidad de repensar las prácticas escolares desde una perspectiva integral, que permita comprender las conductas no como actos de desobediencia o indisciplina, sino como expresiones de malestar y formas de comunicación que demandan ser escuchadas e interpretadas. En este marco, la presente investigación se propone diseñar un modelo de intervención psicopedagógica que oriente el trabajo conjunto entre docentes y familias, favoreciendo la inclusión, el desarrollo emocional y los procesos de aprendizaje en el nivel inicial.

Objetivo General

Diseñar un modelo de intervención psicopedagógica dirigido a docentes y familias que brinde orientaciones y estrategias para el abordaje de conductas disruptivas en niño de 4 y 5 años con diagnóstico clínico, promoviendo prácticas educativas inclusivas y sostenidas en una perspectiva ética y de derechos.

Objetivos Específicos

- Brindar a los docentes y familias herramientas y estrategias psicopedagógicas que posibiliten la comprensión y el abordaje adecuado de las conductas disruptivas en el nivel inicial.
- Favorecer la articulación entre escuela y familia mediante espacios de formación y acompañamiento que promuevan la corresponsabilidad en la tarea educativa y el sostenimiento del lazo pedagógico.
- Fortalecer las competencias vinculares y comunicacionales de los adultos significativos, promoviendo intervenciones que contemplen las dimensiones emocionales, sociales y contextuales del niño.

Técnicas e Instrumentos

Para la construcción del diagnóstico se recurrió a distintas técnicas e instrumentos que permitieron obtener una comprensión profunda del contexto institucional y de las conductas observadas en los niños. La observación participante constituyó una herramienta central, ya que posibilitó el registro directo de las interacciones entre los niños y las docentes, los modos de intervención del adulto, los recursos institucionales y las respuestas familiares ante diversas situaciones.

Además, se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos:

- Notas de campo, elaboradas durante el acompañamiento, en las que se registraron episodios significativos, intervenciones y reflexiones surgidas en el proceso.
- Revisión de cuadernos de comunicaciones y registros escolares, para identificar antecedentes, acuerdos institucionales y la participación familiar.
- Entrevistas semiestructuradas con docentes del nivel inicial, diseñadas para profundizar en las percepciones, creencias y prácticas pedagógicas vinculadas al abordaje de las conductas disruptivas.

Según Kvale (2011), la entrevista semiestructurada se caracteriza por contar con un guión flexible que orienta la conversación, pero que permite al entrevistado desarrollar sus respuestas con libertad, favoreciendo la aparición de significados y matices no previstos. En la misma línea, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) sostienen que este tipo de entrevista logra un equilibrio entre la estandarización de los temas a tratar y la apertura necesaria para profundizar en los aspectos emergentes durante el diálogo.

El uso articulado de estos instrumentos permitió triangular la información obtenida, garantizando una visión más completa del fenómeno estudiado y contribuyendo a fortalecer la validez del diagnóstico psicopedagógico.

La entrevista se organizó en torno a seis dimensiones de análisis, que garantizan coherencia con los objetivos de investigación y orientan la sistematización de la información:

- **Concepciones y definiciones institucionales**. Esta dimensión indaga cómo la institución entiende y define la noción de conducta en el nivel inicial, qué

comportamientos considera adecuados y cuáles problemáticos, y cuáles son las conductas disruptivas más frecuentes observadas en el ámbito escolar.

- **Abordajes y estrategias prácticas.** Apunta a explorar las formas de intervención que emplean los docentes en el aula, así como los recursos y estrategias que la institución pone en juego para abordar las conductas disruptivas.

- **Proceso de enseñanza-aprendizaje**. Busca analizar de qué manera las conductas disruptivas impactan en el desarrollo de las clases, en la adquisición de aprendizajes y en la convivencia grupal dentro del aula.

- **Gestión institucional y recursos de apoyo**. Se orienta a relevar si la institución cuenta con herramientas, dispositivos de apoyo o políticas específicas para trabajar la problemática, así como los principales desafíos de gestión que se presentan.

- **Vínculo con las familias.** Indaga sobre las estrategias de comunicación y colaboración con las familias de los niños que presentan conductas disruptivas, así como las dificultades y tensiones que se generan en esta relación.

- **Trabajo interdisciplinario y rol psicopedagógico**. Busca identificar qué otros profesionales participan (o deberían participar) en el abordaje de las conductas disruptivas y cuál se considera que es el rol específico de la intervención psicopedagógica, tanto en niños con diagnóstico como en aquellos sin un diagnóstico clínico.

De esta manera, el instrumento se constituye no sólo como una herramienta de obtención de información, sino también como un dispositivo que habilita la reflexión de los propios docentes acerca de sus prácticas y de las condiciones institucionales en las que estas se desarrollan.

Población

El modelo de intervención psicopedagógica está dirigido a docentes y familias del Nivel Inicial, considerados actores fundamentales en la promoción del desarrollo infantil y en la prevención de conductas disruptivas. La propuesta se orienta especialmente a docentes de salas de 4 y 5 años y a las familias de todos los niños, tanto

aquellos con diagnóstico clínico como quienes no lo presentan, reconociendo la importancia de generar espacios inclusivos de reflexión y acompañamiento.

El modelo busca fortalecer la articulación entre escuela y familia como factor protector del desarrollo emocional, promoviendo prácticas colaborativas que favorezcan la comprensión, la regulación y la inclusión dentro del ámbito educativo.

Propuesta de Intervención

Descripción general de la propuesta de intervención

La presente propuesta se sustenta en la necesidad de promover espacios de reflexión y acción conjunta entre escuela y familia, comprendiendo que las conductas disruptivas en la infancia no deben abordarse desde una perspectiva sancionadora, sino como manifestaciones comunicativas y emocionales que requieren una respuesta comprensiva y regulada por parte de los adultos.

Siguiendo a Espoueys (2019), toda conducta comunica; detrás de un comportamiento desafiante existe una necesidad que el niño intenta expresar. Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), se entiende que el desarrollo infantil está determinado por la interacción entre los distintos sistemas que rodean al niño (microsistema familiar, escolar y comunitario). Por su parte, Vygotsky (1979) sostiene que los aprendizajes y las funciones superiores se adquieren en la interacción social, mientras que Santos Guerra (2003) y Meirieu (1998) resaltan la importancia del vínculo, la empatía y la corresponsabilidad en los procesos educativos.

En este marco, el taller busca fortalecer el trabajo conjunto entre docentes y familias, promoviendo estrategias concretas para la prevención, reconducción y reparación de conductas disruptivas desde un enfoque psicopedagógico integral.

La propuesta también se inscribe en una dimensión ética y de derechos, respaldada por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Desde este marco, se reconoce a los niños como sujetos de derecho, cuya singularidad y modo de expresión deben ser respetados y comprendidos, especialmente en contextos donde la diferencia puede ser leída como problema o déficit.

El modelo de intervención se organiza en ocho encuentros mixtos (destinados a docentes y familias), estructurados con una progresión temática que va desde la sensibilización y comprensión de la problemática hasta la elaboración de acuerdos y estrategias conjuntas. Cada encuentro constituye un espacio de encuentro, diálogo y co-construcción, donde se abordan los aspectos emocionales, vinculares y pedagógicos implicados en las conductas disruptivas.

Aunque el recorte de la propuesta se centra en niños con diagnóstico clínico, su enfoque integral, vincular y preventivo permite su aplicación en contextos más amplios del nivel inicial, favoreciendo la convivencia, la inclusión y el desarrollo emocional de todos los niños.

En síntesis, esta intervención busca trascender los abordajes centrados en la corrección o el control conductual, promoviendo una cultura institucional basada en la escucha, la ternura y la corresponsabilidad. Así, la escuela y la familia se consolidan como entornos protectores y humanizantes, capaces de transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje, crecimiento y encuentro.

Secuencia de encuentros	Objetivo principal
Encuentro 1: Escuela y familia como equipo de contención.	Fortalecer la alianza entre escuela y familia como espacios corresponsables en la contención emocional y educativa de los niños, promoviendo una mirada conjunta ante las conductas disruptivas.
Encuentro 2: Comprender la conductas conductas disruptivas desde una mirada integral	Reconocer las conductas disruptivas como formas de comunicación del malestar infantil, favoreciendo una lectura empática y estrategias de respuesta compartidas entre docentes y familias.
Encuentro 3: La regulación emocional como base del aprendizaje	Brindar herramientas prácticas de regulación emocional que permitan a los adultos acompañar las emociones de los niños, tanto en el hogar como en la escuela.

Encuentro 4: Limites, normas y coherencia educativa	Desarrollar habilidades comunicacionales que promuevan el uso de un lenguaje positivo y la anticipación de situaciones conflictivas para prevenir reacciones disruptivas.
Encuentro 5: Estrategias para acompañar conductas disruptivas	Construir, de manera conjunta, recursos y estrategias concretas para intervenir ante conductas desafiantes desde una mirada empática y preventiva.
Encuentro 6: La comunicación como puente entre escuela y familia	Fortalecer los canales de comunicación entre docentes y familias, promoviendo el diálogo respetuoso, empático y colaborativo
Encuentro 7: Promoviendo la inclusión desde la mirada y la práctica	Sensibilizar sobre la diversidad infantil y fomentar prácticas inclusivas que valoren las potencialidades de cada niño dentro del aula y en el hogar.
Encuentro 8: Cierre del recorrido y construcción de compromisos compartidos	Integrar los aprendizajes construidos a lo largo del proceso, elaborando compromisos y acuerdos que consoliden el trabajo colaborativo entre escuela y familia.

Encuentro 1: Escuela y familia como equipo de contención

Duración: 1 hora 30 minutos
Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial
Materiales: hojas, fibrones, afiche.
Objetivo: Fortalecer el trabajo conjunto entre escuela y familia, reconociendo la importancia del acompañamiento emocional en la infancia.

Inicio (20 min)

El encuentro comienza con una dinámica de presentación cuyo propósito es generar un clima de confianza y apertura entre los participantes. Se propone que cada

docente y familiar elija una palabra que asocie con el término contención y la comparta brevemente con el grupo. Esta actividad inicial busca promover la reflexión sobre el significado que cada uno le otorga a la idea de contener, reconociendo las distintas formas en que la escuela y la familia pueden ejercer ese rol. A partir de las palabras elegidas, se abre un breve diálogo en el que se identifican elementos comunes y se introducen los objetivos del encuentro: fortalecer el trabajo conjunto entre escuela y familia y reconocer la importancia del acompañamiento emocional en la infancia.

Desarrollo (60 min)

Durante esta etapa se invita a los participantes a analizar distintas situaciones cotidianas que suelen presentarse en el jardín, vinculadas a momentos de desregulación emocional, conflictos entre pares o dificultades para seguir consignas. A partir del intercambio, se orienta la reflexión hacia la manera en que cada adulto puede actuar como figura de sostén frente a esas situaciones, priorizando la escucha, la calma y la coherencia en los mensajes transmitidos a los niños.

Se propone luego una actividad grupal en la que se trabajen recursos de contención emocional: estrategias de comunicación positiva, manejo de límites desde el respeto, y modos de ofrecer apoyo sin sobreproteger. Los participantes, divididos en pequeños grupos, elaboran ejemplos de acciones concretas que podrían implementar tanto en la escuela como en el hogar para favorecer la seguridad emocional de los niños. Luego se comparten las conclusiones en plenario, sistematizando aquellas herramientas que se consideran más útiles para fortalecer la alianza educativa.

Cierre (10 min)

Para finalizar, se realiza una puesta en común que permita retomar las ideas principales surgidas a lo largo del encuentro. Se refuerza la noción de que la contención no implica evitar el conflicto, sino acompañar al niño en la comprensión de lo que le ocurre, ayudándolo a poner palabras y límites. Se invita a los participantes a llevarse una consigna reflexiva: pensar una acción concreta que puedan realizar durante la semana para fortalecer el vínculo escuela–familia desde el acompañamiento cotidiano. De este modo, el cierre funciona como puente entre la reflexión y la práctica, consolidando la idea de que el trabajo conjunto es la base para sostener el desarrollo emocional y social de los niños.

Encuentro 2: Comprender la conducta desde una mirada integral

Duración: 1 hora 30 minutos

Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial

Materiales:

Objetivo: Reflexionar sobre la conducta infantil como forma de comunicación y desarrollar estrategias de acompañamiento desde una mirada integral.

Inicio (20 min)

El encuentro comienza con una breve consigna disparadora: se solicita a los participantes que piensen una situación reciente en la que un niño haya manifestado una conducta desafiante o disruptiva, y anoten cómo reaccionaron en ese momento. Luego, en pequeños grupos, comparten esas experiencias para identificar las emociones que surgieron —tanto en los niños como en los adultos—. Esta actividad busca reconocer que las conductas no son solo comportamientos a corregir, sino también formas de expresar necesidades, emociones o dificultades que los niños aún no pueden verbalizar plenamente.

Desarrollo (60 min)

A partir del intercambio inicial, se introduce el concepto de "mirada integral", destacando la importancia de observar las conductas considerando el contexto familiar, escolar y emocional. Se invita a los participantes a analizar qué puede estar comunicando el niño a través de sus acciones, y a pensar estrategias para interpretar esas manifestaciones sin recurrir automáticamente al castigo o la sanción.

Luego, se propone una actividad práctica: los grupos reciben distintas viñetas con situaciones de diferentes conductas (Anexo 3). Cada grupo debe identificar posibles causas emocionales o contextuales de la conducta y proponer alternativas de intervención que promuevan la calma, la empatía y el acompañamiento.

Durante la puesta en común, se rescatan las herramientas que los participantes reconocen como más efectivas: anticipar situaciones que puedan generar malestar, establecer rutinas claras, validar las emociones y ofrecer contención sin perder la autoridad pedagógica.

Cierre (10 min)

Para cerrar el encuentro, se invita a los docentes y familias a reflexionar sobre cómo sus propias emociones influyen en la respuesta que dan frente a las conductas de los niños. Se promueve la idea de que acompañar implica comprender antes que juzgar, y que la coherencia entre escuela y hogar es esencial para que los niños se sientan seguros y comprendidos.

Como actividad final, cada participante elige una palabra o frase que sintetice lo que se lleva del encuentro y la comparte con el grupo. Esta instancia permite reforzar el sentido del trabajo conjunto y dejar instalado el compromiso de seguir construyendo una mirada compartida sobre el acompañamiento emocional y la convivencia escolar.

Encuentro 3: La regulación emocional como base del aprendizaje

Duración: 1 hora 30 minutos
Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial
Materiales: Hojas y lapiceras.
Objetivo: Promover la comprensión del vínculo entre emoción y aprendizaje, fortaleciendo la capacidad de regulación emocional en niños y adultos.

Inicio (20 min)

El encuentro comienza con una breve dinámica grupal titulada “El semáforo de las emociones” (Anexo 4). Cada participante recibe tres tarjetas de colores: verde, amarilla y roja. Se les pide que piensen en una situación cotidiana con los niños y elijan el color que mejor represente cómo se sintieron en ese momento. Esta actividad busca reconocer que las emociones también están presentes en los adultos, y que aprender a identificarlas es un paso esencial para acompañar a los niños en su propia regulación emocional.

A partir del intercambio, se introduce el eje del encuentro: reflexionar sobre la importancia de enseñar a los niños a reconocer, expresar y regular sus emociones como parte del proceso de aprendizaje y convivencia.

Desarrollo (60 min)

En esta instancia, se trabaja sobre el vínculo entre emoción y conducta. Se propone una conversación guiada sobre cómo los estados emocionales influyen en la

atención, la disposición al aprendizaje y la interacción con los otros. Se invita a los participantes a pensar ejemplos concretos: qué sucede cuando un niño está enojado, angustiado o ansioso, y cómo esas emociones pueden manifestarse en el aula o en el hogar.

Luego, se desarrollan estrategias prácticas para promover la regulación emocional, tales como el uso de espacios de calma, el diálogo emocional (poner en palabras lo que se siente), el uso de rutinas predecibles que brinden seguridad, y la enseñanza de recursos de respiración y pausas activas.

Se propone además un momento de trabajo conjunto entre docentes y familias, donde se construye una lista de acciones simples que puedan implementarse tanto en casa como en la escuela: tener un rincón tranquilo, usar cuentos o imágenes para hablar de emociones, validar lo que el niño siente antes de dar una consigna, y reforzar las conductas positivas. La intención es que cada grupo se retire con herramientas concretas y aplicables a su realidad cotidiana.

Cierre (10 min)

Para finalizar, se realiza una breve puesta en común en la que los participantes comparten qué herramientas consideran más útiles para aplicar con los niños. Se rescata la idea de que enseñar a regular las emociones no significa evitar el malestar, sino acompañar al niño para que pueda reconocerlo y encontrar modos adecuados de expresarlo.

El encuentro cierra con una consigna reflexiva: "¿Qué puedo hacer mañana, desde mi rol, para ayudar a un niño a sentirse mejor?" De esta forma, se busca trasladar lo trabajado a la práctica cotidiana, fortaleciendo la alianza entre escuela y familia como espacio de contención emocional y aprendizaje significativo.

Encuentro 4: Límites, normas y coherencia educativa

Duración: 1 hora 30 minutos
Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial
Materiales: cartulinas, fibrones, lapiceras.
Objetivo: Reflexionar sobre el sentido de los límites como herramienta de cuidado y contención en la educación infantil.

Inicio (20 min)

El encuentro se inicia con una consigna disparadora: se pide a los participantes que compartan una situación cotidiana en la que hayan tenido que poner un límite a un niño y describan cómo se sintieron en ese momento. Las respuestas se registran en una cartulina para visualizar las distintas emociones que surgen frente al acto de poner límites: frustración, culpa, enojo o inseguridad. Esta dinámica busca reconocer que el establecimiento de normas no es solo un aspecto disciplinario, sino también emocional, tanto para el adulto como para el niño.

A partir de este intercambio se introduce el eje del encuentro: reflexionar sobre el sentido de los límites y su importancia como herramienta de cuidado, contención y aprendizaje.

Desarrollo (60 min)

Durante el desarrollo, se propone analizar qué diferencia existe entre poner límites desde el control y poner límites desde el acompañamiento. A través de ejemplos prácticos, se trabaja sobre cómo transmitir normas de manera clara y coherente, sin recurrir a gritos ni amenazas, y cómo sostener la autoridad desde la empatía y la firmeza.

Los participantes se dividen en grupos mixtos (docentes y familias) para reflexionar sobre tres preguntas guía:

¿Qué mensaje transmitimos cuando decimos “no”?

¿Cómo podemos actuar cuando un niño no acepta un límite?

¿Qué acuerdos podríamos construir entre escuela y familia para mantener coherencia en las normas?

Cada grupo escribe sus conclusiones y las comparte en plenario, generando un espacio de diálogo sobre la necesidad de sostener reglas compartidas entre el hogar y la institución.

Luego, se introducen estrategias prácticas, como anticipar las rutinas, ofrecer opciones posibles al niño en lugar de órdenes rígidas, validar sus emociones antes de corregir la conducta y acordar consecuencias claras y coherentes. Se enfatiza que el

límite, lejos de ser una sanción, debe entenderse como una forma de cuidado que da seguridad y orienta el aprendizaje.

Cierre (10 min)

Para finalizar, se realiza una dinámica de síntesis titulada “El acuerdo compartido”. En una cartulina, los participantes escriben una frase que exprese un compromiso o acuerdo conjunto entre escuela y familia sobre cómo acompañar las conductas y sostener los límites con los niños. Este mural simbólico queda expuesto en el espacio del encuentro como recordatorio del trabajo colaborativo.

El cierre refuerza la idea de que la coherencia entre las normas familiares y escolares contribuye a la estabilidad emocional de los niños, generando un entorno predecible, contenedor y afectivo donde puedan desarrollarse con confianza.

Encuentro 5: Estrategias para acompañar conductas disruptivas

Duración: 1 hora 30 minutos
Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial
Materiales: lápices, hojas, cartulinas, proyector.
Objetivo: Diseñar estrategias concretas y compartidas entre docentes y familias para acompañar conductas disruptivas desde una mirada comprensiva.

Inicio (20 min)

El encuentro comienza con una consigna participativa: se invita a los asistentes a escribir en tarjetas anónimas una situación reciente en la que un niño o niña haya tenido una conducta que les resultó difícil de manejar. Luego, las tarjetas se mezclan y se leen algunas de manera general, sin identificar a las personas que las escribieron. Esta dinámica permite visibilizar que las conductas desafiantes son una preocupación compartida, y que todos los adultos pueden sentirse desbordados ante determinadas situaciones. A partir de allí, se plantea el propósito del encuentro: reconocer, analizar y construir estrategias concretas para acompañar las conductas disruptivas desde una mirada comprensiva y preventiva.

Desarrollo (60 min)

Durante el desarrollo se trabaja sobre la importancia de distinguir entre las conductas que requieren intervención inmediata y aquellas que pueden ser abordadas a

través del acompañamiento cotidiano. Se introduce la idea de que toda conducta tiene una intención o un mensaje subyacente, y que la tarea del adulto consiste en descubrir qué necesita el niño en ese momento.

Actividad: Los participantes se organizan en pequeños grupos mixtos (docentes y familias) para analizar distintas situaciones presentadas en tarjetas. Cada grupo creara la estrategia o elemento que considere apropiado.

- Anticipar los cambios de actividad para reducir la ansiedad.
- Establecer rutinas visuales que brinden seguridad.
- Reforzar las conductas adecuadas en lugar de focalizar en los errores.
- Utilizar un tono de voz calmo y cercano.
- Proponer espacios de diálogo después del conflicto.
- Trabajar la empatía mediante el ejemplo y la narración de situaciones similares. (Anexo 4 pág. 24 a 31)

Durante la puesta en común, se promueve el intercambio de experiencias y se reflexiona sobre el valor del trabajo colaborativo entre escuela y familia para dar continuidad a las intervenciones. Se hace hincapié en que las estrategias serán más efectivas si se sostienen en el tiempo y si se construyen acuerdos consistentes entre todos los adultos que acompañan al niño.

Cierre (10 min)

En la instancia final, se realiza una síntesis grupal en la que cada participante comparte una herramienta o práctica que se compromete a implementar en su espacio cotidiano. Se refuerza la idea de que acompañar no significa eliminar la conducta disruptiva de inmediato, sino comprender su origen y ofrecer respuestas que ayuden al niño a autorregularse.

Como actividad de cierre simbólico, se propone escribir una palabra clave que resuma el aprendizaje del encuentro (por ejemplo: “paciencia”, “empatía”, “acompañar”, “escucha”) y colocarla en un mural colectivo que represente el proceso compartido de construcción de herramientas. De esta manera, se consolida la noción de que el cambio es posible cuando los adultos se reconocen como parte activa del proceso educativo y emocional de los niños.

Encuentro 6: La comunicación como puente entre escuela y familia

Duración: 1 hora 30 minutos
Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial
Materiales: hojas, lápices, fibrones.
Objetivo: Fortalecer la comunicación empática y efectiva entre escuela y familia como base del acompañamiento educativo.

Inicio (20 min)

Dinámica titulada "Lo que escucho y lo que entiendo".

En parejas, una persona describe una imagen que el otro no puede ver, y este debe intentar dibujarla según las indicaciones recibidas. Al comparar los resultados, se genera un momento de reflexión sobre cómo muchas veces lo que se comunica no coincide con lo que el otro interpreta.

Esta actividad sirve como punto de partida para introducir el tema del encuentro: la importancia de una comunicación clara, empática y respetuosa entre escuela y familia, entendida como un puente que favorece la confianza mutua y el acompañamiento del niño.

Desarrollo (60 min)

En esta etapa, se propone reflexionar sobre los distintos modos en que circula la comunicación dentro de la comunidad educativa: las reuniones formales, los mensajes informales, los cuadernos de comunicaciones o los intercambios diarios al inicio y cierre de la jornada escolar. Se invita a los participantes a pensar qué aspectos facilitan o dificultan el diálogo entre ambos espacios, y cómo influyen las emociones en la manera de comunicarse.

A partir de allí, se desarrollan estrategias concretas para fortalecer la comunicación:

- Escuchar activamente antes de responder.
- Evitar juicios o etiquetas sobre los niños o las familias.
- Expresar los desacuerdos en privado y con respeto.
- Utilizar un lenguaje positivo y descriptivo en lugar de valorativo.

- Compartir información de manera oportuna, buscando soluciones conjuntas.

Actividad: Se trabaja luego en grupos mixtos para elaborar pequeñas guías de comunicación efectiva que incluyan frases o actitudes que promuevan el entendimiento y otras que deberían evitarse. En la puesta en común, se rescata la idea de que una comunicación empática permite construir confianza, coordinar esfuerzos y sostener acuerdos compartidos sobre las formas de acompañar a los niños.

Cierre (10 min)

Para finalizar, se realiza una ronda de reflexión en la que cada participante comparte una frase que le gustaría escuchar en los intercambios entre escuela y familia, y una frase que considera necesario evitar. Este ejercicio busca visibilizar la importancia del tono, la empatía y el respeto en cada palabra.

El cierre retoma el mensaje central del encuentro: la comunicación no solo transmite información, sino también emociones, actitudes y vínculos. Se invita a los participantes a poner en práctica un compromiso concreto para mejorar el diálogo cotidiano, entendiendo que toda interacción puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la alianza educativa.

Encuentro 7: Promoviendo la inclusión desde la mirada y la práctica

Duración: 1 hora 30 minutos
Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial
Materiales: Afiches, lapiceras, cartulinas.
Objetivo: Reflexionar sobre la inclusión como práctica cotidiana que reconoce la diversidad y promueve la participación de todos los niños

Inicio (20 min)

Actividad de sensibilización titulada “Ver con otros ojos”.

Se proyectan o leen breves descripciones de niños con distintas características —por ejemplo, un niño muy inquieto, una niña que evita participar, un alumno que necesita ayuda constante— y se invita a los participantes a anotar la primera palabra o sentimiento que les surge al escuchar cada caso. Luego se comparte en grupo,

generando un espacio de reflexión sobre los prejuicios, expectativas y modos de nombrar que muchas veces condicionan la mirada del adulto.

Esta introducción busca abrir el diálogo sobre la importancia de reconocer la diversidad dentro del aula y de construir prácticas que promuevan la inclusión desde una perspectiva sensible, empática y respetuosa.

Desarrollo (60 min)

Durante el desarrollo, se propone analizar qué significa "incluir" en la práctica cotidiana. Se reflexiona acerca de que la inclusión no se limita a la presencia física del niño en el aula, sino que implica ofrecer experiencias de participación, aprendizaje y reconocimiento de su singularidad.

Actividad

Los participantes, organizados en grupos mixtos, trabajan sobre la consigna: "¿Qué necesita un niño para sentirse incluido?". A partir de las respuestas, se elaboran afiches con ideas que aborden aspectos emocionales, sociales y pedagógicos: sentirse escuchado, tener un rol dentro del grupo, recibir apoyos adecuados, compartir actividades con sus pares, y ser valorado por sus capacidades.

Luego, se introducen estrategias prácticas para fortalecer la inclusión, tales como:

- Adaptar consignas y tiempos según las necesidades de cada niño.
- Fomentar la cooperación y el trabajo en pequeños grupos.
- Utilizar recursos visuales o lúdicos que faciliten la comprensión.
- Reconocer los logros individuales, más allá de los resultados.
- Promover actividades que valoren la empatía y la ayuda mutua.

Durante la puesta en común, se destaca que la inclusión es una tarea compartida entre docentes y familias, y que requiere una actitud abierta para revisar prácticas, creencias y modos de acompañar.

Cierre (10 min)

Para cerrar, se invita a los participantes a escribir en una tarjeta una acción concreta que podrían realizar para favorecer la inclusión desde su rol, ya sea docente o

familiar. Las tarjetas se colocan en una urna simbólica denominada “Compromisos para una escuela que abraza”.

El cierre recupera el mensaje central del encuentro: incluir es un acto cotidiano que se construye desde la mirada, la palabra y el vínculo. Se refuerza la idea de que cuando los adultos aprenden a mirar al niño desde sus potencialidades y no desde sus limitaciones, se amplían las posibilidades de aprendizaje y participación para todos.

Encuentro 8: Cierre del recorrido y construcción de compromisos compartidos

Duración: 1 hora 30 minutos

Destinatarios: Docentes y familias del Nivel Inicial

Materiales: Lapiceras, hojas, cartulinas

Objetivo: Recuperar los aprendizajes del proceso y consolidar compromisos conjuntos entre escuela y familia.

Inicio (20 min)

“Lo que aprendí y lo que me llevo”.

Se invita a cada participante a compartir una palabra o frase que resuma lo que significó este proceso de encuentros. Las respuestas se anotan en un mural colectivo que simboliza la construcción compartida de saberes y experiencias.

Este momento inicial busca generar un clima de confianza, reconociendo el recorrido realizado y valorando el compromiso de docentes y familias en el trabajo conjunto por el bienestar y la inclusión de los niños.

Desarrollo (60 min)

En esta instancia, se propone revisar las principales herramientas abordadas a lo largo de los encuentros: la importancia de la contención emocional, la comprensión de las conductas disruptivas, la regulación emocional, la coherencia en los límites, la comunicación, la inclusión y el trabajo colaborativo entre escuela y familia.

Actividad

Se realiza una dinámica de grupo donde se entregan tarjetas con frases incompletas que los participantes deben completar colectivamente, tales como:

“Una herramienta que descubrí y quiero seguir usando es…”

“Una situación en la que puedo aplicar lo aprendido es…”

“Una forma de fortalecer el vínculo con las familias/docentes podría ser…”

Esta actividad favorece la apropiación de los aprendizajes y permite visualizar cómo cada persona puede llevarlos a la práctica según su rol.

Luego, se los invita a trabajar en pequeños grupos mixtos (docentes y familias) para elaborar un decálogo de compromisos compartidos que resuma los valores, acuerdos y acciones que desean sostener en adelante. Algunos ejemplos que suelen surgir incluyen: escuchar antes de juzgar, actuar con empatía, acompañar sin etiquetar, mantener una comunicación abierta y valorar los pequeños logros. Este decálogo se presenta luego en plenario, reafirmando el sentido comunitario de la intervención.

Cierre (10 min)

El cierre se plantea como un espacio de celebración y reconocimiento. Se propone una breve dinámica simbólica donde cada participante recibe una tarjeta con la frase “Acompañar transforma”, como recordatorio del camino recorrido y del poder que tiene la presencia del adulto en el desarrollo emocional de los niños.

Para finalizar, se agradece el compromiso y la participación sostenida de todos los asistentes, destacando que el trabajo conjunto entre escuela y familia constituye el mayor recurso para favorecer la inclusión, la regulación emocional y el aprendizaje significativo.

El encuentro concluye con un aplauso colectivo y la invitación a continuar construyendo una comunidad educativa que acompañe desde la escucha, el respeto y la contención.

Estudio de factibilidad y viabilidad

Recursos necesarios

Para llevar adelante el presente modelo de intervención se requiere contar con un espacio físico que permita el trabajo grupal y que esté equipado para alojar a la totalidad de los participantes. En este sentido, la propuesta resulta viable dentro del contexto institucional de un Jardín de Infantes, dado que la institución dispone de los recursos necesarios para su implementación.

El jardín cuenta con cinco salas espaciosas, equipadas con el mobiliario correspondiente, y diversos espacios complementarios: un hall de ingreso donde se encuentran la dirección y la secretaría; un gabinete institucional; tres baños (dos para los niños y uno para el personal); una cocina equipada; y una sala de menor tamaño destinada a funcionar como ludoteca y biblioteca.

El Salón de Usos Múltiples (SUM) constituye el espacio más adecuado para el desarrollo de los encuentros, ya que es amplio y de uso habitual para actividades escolares, actos institucionales, propuestas abiertas a la comunidad y espacios de juego. Este lugar permite garantizar la comodidad de los participantes y las condiciones necesarias para el intercambio y la reflexión colectiva.

La institución dispone además de recursos materiales y tecnológicos que favorecen la realización de la propuesta, tales como equipo de sonido, parlantes, micrófonos, proyector, cincuenta tablets destinadas al trabajo con los niños y cinco notebooks (una por sala), además de un nuevo parlante incorporado recientemente. Estos elementos permiten enriquecer las actividades planificadas y facilitar la dinámica de los encuentros.

Dado que el modelo prevé ocho encuentros de 60 minutos, con frecuencia quincenal, y se apoya en recursos humanos, materiales y tecnológicos ya existentes en la institución, se considera que la propuesta es plenamente factible y sostenible dentro de la organización institucional del jardín.

Impacto

La implementación del modelo de intervención se proyecta con un impacto positivo tanto en el plano institucional como en los sujetos que participan del proceso.

En primer lugar, se espera que el dispositivo genere en los docentes un cambio en la manera de comprender y abordar las conductas de los niños, promoviendo una mirada más reflexiva, contextual y empática. A través de los encuentros, se busca fortalecer las competencias vinculares y emocionales de los educadores, ampliando sus recursos de intervención y favoreciendo el trabajo colaborativo con las familias.

En relación con las familias, se prevé un impacto significativo en los modos de interpretar y acompañar a los niños, contribuyendo a construir vínculos más seguros, comprensivos y coherentes entre hogar y escuela. Los espacios de reflexión compartida permitirán desnaturalizar ciertas prácticas punitivas o reactivas, y reemplazarlas por estrategias de acompañamiento más sensibles y comunicativas.

En los niños del nivel inicial, el impacto se traducirá indirectamente en una mejora del clima emocional y de convivencia, al sentirse más comprendidos y contenidos por los adultos que los acompañan. Se espera que esto repercuta positivamente en su desarrollo socioemocional, en sus aprendizajes y en su integración escolar.

A nivel institucional, la propuesta busca instalar una cultura del cuidado y la corresponsabilidad, en la que el vínculo entre escuela y familia se fortalezca como eje central del trabajo educativo. La continuidad de este tipo de intervenciones permitirá consolidar un espacio de diálogo sostenido que trascienda el proyecto puntual, impactando en la manera en que la comunidad educativa aborda los desafíos cotidianos del aprendizaje y la convivencia.

En síntesis, el impacto esperado se orienta a transformar las prácticas y las miradas, favoreciendo la comprensión, el trabajo conjunto y la construcción de una escuela más inclusiva, sensible y humanizadora.

Conclusión

A través de la búsqueda bibliográfica realizada a lo largo de este trabajo se pudo comprender que las conductas disruptivas no deben interpretarse como simples problemas de comportamiento, sino como manifestaciones del malestar subjetivo y de las tensiones que se producen en los vínculos entre el niño, la familia y la escuela. Tal como sostienen Bleichmar (2005) y Kaplan (2012), toda conducta expresa un mensaje que debe ser escuchado e interpretado, ya que porta significados relacionados con la historia vincular y emocional del sujeto. Ignorar este sentido puede contribuir a reproducir dinámicas de exclusión y sufrimiento en el ámbito escolar.

Desde la perspectiva psicopedagógica, se reafirma la importancia de pensar la intervención como un proceso que no se limita a la corrección de conductas, sino que busca generar espacios de escucha, reflexión y construcción conjunta entre los adultos responsables del acompañamiento del niño. En este sentido, el rol del psicopedagogo se consolida como mediador entre las distintas voces institucionales, promoviendo prácticas que articulen lo clínico y lo educativo, y que sitúen al sujeto en el centro de toda acción pedagógica.

El recorrido teórico y metodológico permitió reconocer que la comprensión de las conductas disruptivas exige revisar las prácticas escolares y los modos en que se ejerce la autoridad, se establecen los límites y se construyen los vínculos. La intervención psicopedagógica se configura así como un dispositivo ético y humanizante, capaz de restituir sentido allí donde el malestar interrumpe los procesos de aprendizaje y de convivencia.

Asimismo, se destaca la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre escuela y familia, comprendiendo que ambos espacios constituyen los principales entornos de socialización y desarrollo del niño. Solo mediante una acción conjunta es posible construir contextos educativos inclusivos, emocionalmente seguros y sostenidos en la ternura, la escucha y el reconocimiento de la singularidad.

Finalmente, el modelo elaborado no pretende ofrecer soluciones cerradas, sino abrir interrogantes y caminos posibles para futuras intervenciones psicopedagógicas. Su valor radica en promover una práctica reflexiva, situada y comprometida con el derecho

de todos los niños a aprender, convivir y desarrollarse plenamente en contextos escolares que los reconozcan como sujetos de deseo, palabra y aprendizaje.

Bibliografía

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.; DSM-5). American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* https://www.unicef.org/argentina/convencion-sobre-los-derechos-del-nino

Badía Martín, M. del Mar. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: Una revisión de diferentes estudios. *Revista de los Psicólogos de la Educación, 11*(2).

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Prentice-Hall.

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia.* Gedisa.

Barry, T. D., & Haraway, M. M. (2005). Classroom behavioral interventions for children with or at risk for disruptive behavior disorders: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology, 43*(6), 387–412. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001

Blejmar, B. (2009). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: Microplanificación y conducción de los cambios en la escuela.* Novedades Educativas.

Bleichmar, E. (2005). *La fundación de lo inconsciente. Lo subjetivo y la intersubjetividad.* Paidós.

Bleichmar, E. (2005). *Subjetividad y lazo social.* Paidós.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment.* Basic Books.

Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades, 1*, 173–212. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Calmes, D. (2009). *Los cuerpos de la infancia.* Noveduc.

Chronis-Tuscano, A., O'Brien, K. A., & Raggi, V. L. (2021). Parent training interventions for disruptive behavior disorders in children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 50*(5), 694–711. https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1767102

Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N.º 26.061.* https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-95006

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206.* https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-120676

Cruz Limón, M. M., Ramírez Figueroa, I., & Chávez Fernández, J. L. (2021). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *Horizonte de la Ciencia, 11*(21), 44–58. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366674141024

De la Cruz, M. (2022). Comportamiento disruptivo en niños de 2 a 4 años en educación inicial: Influencia de variables sociodemográficas y estilos de crianza. *Revista Científica de Psicología, 12*(1), 45–56. https://www.revistas.upse.edu.ec/index.php/rcpi/article/view/1377

Filidoro, N. (2011). *La práctica psicopedagógica en la escuela. Del diagnóstico a la orientación.* Paidós.

Filidoro, N. (2011). *Prácticas psicopedagógicas en contextos institucionales.* Novedades Educativas.

Figueroa Valencia, K. D. C., Caiminagua, M. A. M., & Freire, E. E. E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: Estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3*(2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778106029

García, A., & Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Redalyc*, *2*(1), 163–183. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional.* Kairós.

Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M., Genovard Rosselló, C., & Dezcallar Sáez, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(1), 33–58.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Instituto de Investigación en Educación Inicial. (2023). Percepción docente frente a las conductas disruptivas en niños de educación inicial y la aplicación de la disciplina positiva. *Sapientiae, Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 5*(2), 89–104. https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/sapientiae/article/view/728

Jiménez, J. (2017). *Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la institución educativa técnica general Roberto Leyva del municipio de Saldaña Tolima* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital. https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995003.pdf

Jiménez, M., Cetina, A., & Carreres, A. (2011). Problemas familiares generadores de conductas disruptivas en alumnos. *INFAD Revista de Psicología, 2*(1), 424. http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_423-432.pdf

Jurado, P. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación, 4*(12), 26–36. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302/299

Kaplan, C. (2006). *Subjetividad y escuela: Conflictos, resistencias y nuevas prácticas.* Paidós.

Kaplan, C. (2012). *Violencias escolares. Los desafíos de la subjetivación en la escuela.* Paidós.

Kazdin, A. E. (1986). *Conduct disorder in childhood and adolescence.* W. H. Freeman and Company.

Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin, 102*(2), 187–203.

Kazdin, A. E. (2005). *Conduct disorder in childhood and adolescence* (2nd ed.). Sage Publications.

Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (2nd ed.). The Guilford Press.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). The coping power program at the middle-school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors, 16*(4S), S40–S54. https://doi.org/10.1037/0893-164X.16.4S.S40

Martínez, A., & García, M. (2019). *Intervención psicoeducativa en problemas de conducta.* Editorial Síntesis.

MedCrave Group. (2020). Disruptive behavior disorders in children: A narrative review. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry, 11*(3), 80–86. https://medcraveonline.com/JPCPY/disruptive-behavior-disorders-in-children-a-narrative-review.html

Palacios, J., & Marchesi, Á. (2000). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva.* Alianza Editorial.

Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología evolutiva.* Alianza Editorial.

Palfrey, J. S., Levine, M. D., Walker, D. K., & Sullivan, M. (2005). The school health intervention program: Mental health services for children with attention and disruptive behavior problems. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 26*(5), 393–402. https://doi.org/10.1097/00004703-200510000-00010

Salgado, D. R., & Gómez, C. E. (2021). Liderazgo ético y conductas organizacionales en contextos escolares. *Revista CEA, 7*(14), 87–110. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778106029

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* National Academies Press.

Skinner, B. F. (1974). *Acerca del behaviorismo.* Alianza Editorial.

Sulbarán, J., & León, M. (2013). El impacto de las conductas disruptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa, 15*(2), 35–48.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* Brunner/Mazel.

U.S. Agency for Healthcare Research and Quality. (2015). *Interventions for disruptive behavior disorder.* Effective Health Care Program. https://effectivehealthcare.ahrq.gov/products/disruptive-behavior-disorder/clinician

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality.* Tavistock Publications.

Anexos

Anexo 1

ENTREVISTA

Presentación y práctica docente

¿Cuánto tiempo hace que trabaja en la institución y en qué rol?

¿Cómo describiría su práctica cotidiana en el aula?

¿Qué aspectos considera más relevantes de su función en relación con la convivencia escolar?

Concepción de conducta y conductas disruptivas

¿Qué conductas fomenta la institución en los niños de nivel inicial?

¿Cómo se definen en la institución las **conductas disruptivas**?

¿Cuáles son las conductas disruptivas que se observan con mayor frecuencia en las aulas? ¿Podría dar algunos ejemplos?

Estrategias y prácticas de abordaje

¿Cómo se interpretan y abordan estas conductas en el contexto institucional y en el aula?

¿Qué estrategias o recursos utiliza en el día a día para manejar estas situaciones?

¿Considera que se cuenta con el apoyo y las herramientas necesarias para abordar la problemática de manera integral?

¿En sus actividades cotidianas incluye algún ejercicio o dinámica que busque trabajar estas conductas?

Proceso de enseñanza-aprendizaje y convivencia

¿De qué manera las conductas disruptivas afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué impacto tienen en la convivencia dentro del aula y de la institución?

¿Considera que todas las conductas disruptivas son visibles o hay algunas más implícitas y difíciles de detectar?

Gestión institucional

¿Cómo aborda la institución estas cuestiones a nivel general?

¿Existen espacios de intercambio entre docentes para trabajar el tema de la convivencia y las conductas disruptivas?

¿Se ofrece formación o capacitación docente sobre este tema? ¿Ha participado en instancias de este tipo por fuera de la escuela?

Intervención de otros actores

¿Qué rol cumplen las familias en el abordaje de estas conductas? ¿Cuáles son los principales desafíos en la comunicación con ellas?

¿Qué lugar tienen otros profesionales (psicopedagogos, psicólogos, equipos de orientación) en relación con estas situaciones?

En su opinión, ¿qué aportes podría brindar un modelo de intervención psicopedagógica en este contexto?

Anexo 2

Preguntas del modelo de entrevista	**Síntesis de respuestas – Docentes**	**Síntesis de respuestas – Directivos**
¿Cómo definen las conductas disruptivas en el aula?	Las docentes las asocian con actitudes de desobediencia, impulsividad, dificultad	Los directivos las vinculan con problemáticas familiares o emocionales, y señalan la importancia de

	para seguir consignas o necesidad de llamar la atención. Consideran que muchas veces expresan malestar emocional.	comprender su origen más allá del comportamiento observable.
¿Qué estrategias utilizan ante conductas disruptivas?	Utilizan el diálogo, el acompañamiento individual y la anticipación de rutinas. Valoran la contención emocional y el establecimiento de límites claros.	Se trabaja conjuntamente con las familias y con apoyo de equipos externos. Se prioriza la mediación y la prevención de conflictos.
¿Cómo describen el vínculo entre escuela y familia?	Reconocen avances en la comunicación, aunque persisten dificultades para mantener coherencia en los mensajes y la participación familiar.	Coinciden en la necesidad de fortalecer la alianza escuela-familia como base para sostener los acuerdos institucionales.
¿Qué rol le asignan al psicopedagogo en el abordaje de estas situaciones?	Consideran que su rol es fundamental para orientar, escuchar y ofrecer estrategias de comprensión.	Lo definen como mediador entre las partes y facilitador de una mirada integral del niño.
¿Qué necesidades identifican en relación con la formación docente?	Señalan la necesidad de más espacios de reflexión y capacitación sobre manejo emocional y estrategias ante conductas difíciles.	Plantean la importancia de ofrecer acompañamiento continuo y trabajo en equipo para fortalecer las prácticas docentes.

Anexo 3






CORRER
PEGAR
DAR PATADAS
GRITAR
EH!!
MORDER
LANZAR OBJETOS
EMPUJAR
ESCUPIR
ESCAPAR DE CLASE
ABRIR LA PUERTA
HACER RUIDO
CLAP
CLAP
ROMPER OBJETOS
CRASH!!



Anexo 4



- https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2022/03/Conductas-disruptivas-1.pdf