



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio de Educación Primaria

¡Autocontrólate!: una propuesta de actividades de
regulación emocional para prevenir problemas de
conducta en Educación Primaria

*Control yourself!. A design of activities of self-regulation
to prevent behavioral problems in Primary Education*

Autora

Sandra López Abós

Director

Santos Orejudo

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

2017/2018

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	6
3. Justificación	7
4. Fundamentación teórica	9
4.1. Problemas de conducta:	9
4.1.1. Definición, taxonomía e incidencia en el ámbito escolar.....	9
4.1.2. Algunos aspectos familiares de los problemas de conducta	17
4.1.3. Algunos aspectos personales de los problemas de conducta.....	22
4.1.4. Relación entre profesorado, adaptación escolar y problemas de conducta ..	29
4.2. Inteligencia emocional / Educación Emocional:	31
4.2.1. Definición y programas de Educación Emocional en España.....	31
4.2.2. Algunos resultados de los programas de Educación Emocional.....	34
5. Desarrollo de la propuesta	37
5.1. Introducción y justificación.	37
5.2. Objetivos y metodología.	38
5.3. Atención a la diversidad.	39
5.4. Desarrollo de las sesiones y sus actividades.	41
5.5. Evaluación.	41
6. Conclusiones	44
7. Referencias bibliográficas	46
8. Anexos	53
Anexo 1. Desarrollo de la sesión 1. ‘¿Me emociona o no me emociona?’	53
Anexo 2. Desarrollo de la sesión 2. Cuento y manualidad	57
Anexo 3. Desarrollo de la sesión 3. ‘Role-playing: situaciones incómodas’	60
Anexo 4. Desarrollo de la sesión 4. ‘La rueda de las opciones’	63
Anexo 5. Desarrollo de la sesión 5. ‘Monsterbox’ y ‘Partner-painting’	66
Anexo 6 y 7. Desarrollo de la sesión 6 y 7. Juegos de mesa	69
Anexo 8. Desarrollo de la sesión 8. Juegos cooperativos y relajación	75
Anexo 9. Desarrollo de la sesión 9. Juegos de cooperación y relajación	78
Anexo 10. Desarrollo de la sesión 10. Carteles de valoración grupal	82

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de temperamento.....	24
Tabla 2. Taxonomía de las áreas de funcionamiento y los problemas conductuales.....	28
Tabla 3. Registro de evaluación previo.....	42
Tabla 4. Registro de evaluación del proceso.....	42
Tabla 5. Rúbrica de evaluación final.....	43
Tabla 6. Sesión 1.....	56
Tabla 7. Sesión 2.....	59
Tabla 8. Sesión 3.....	62
Tabla 9. Sesión 4.....	65
Tabla 10. Sesión 5.....	68
Tabla 11. Sesión 6 y 7.....	73
Tabla 12. Sesión 8.....	77
Tabla 13. Sesión 9.....	81
Tabla 14. Sesión 10.....	83

RESUMEN:

En la actualidad, diversas investigaciones han demostrado que los problemas conductuales guardan relación con aspectos familiares, personales y escolares del alumnado. Para prevenirlos, es fundamental dotar a los/as niños/as de una educación de calidad que sea proporcionada por la familia en coordinación con la escuela, puesto que no sólo el estilo educativo parental, el contexto, el temperamento o el apego son predictores de estas conductas. Algunos de estos elementos familiares y/o personales pueden ser considerados factores de riesgo, por lo que el profesorado puede actuar como mediador y ayudar a paliar algunos de estos aspectos. Para prevenir la aparición de problemas de conducta es importante que el/la docente se implique en actividades relacionadas con el respeto y la gestión de emociones y tenga un estilo educativo positivo.

Por todo ello, a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, se hace hincapié en uno de los componentes de la Inteligencia Emocional: la autorregulación, para crear una propuesta de actividades de 6 a 8 años que ayude al profesorado a prevenir la aparición de problemas de conducta en cursos posteriores.

PALABRAS CLAVE. Inteligencia emocional, autorregulación, prevención, problemas de conducta, Educación primaria.

ABSTRACT:

Currently, researches have shown that behavioral problems are connected to family, school and personal aspects. To prevent them, it's essential to provide a high-quality education to children between family and school. Not only the parenting styles, context, child's temperament or attachment are predictors of these behaviors. Family and personal aspects can be considered as risk factors. For this reason, teachers can act as mediators and helping to alleviate some of these aspects. To prevent this behavioral problems it is important a positive teaching style and teacher's involvement in respect and self-control's activities.

Therefore, in this Final Year Project, the self-regulation is considered to create activities for 6 to 8 years to prevent behavioral problems in followings Elementary Education school years.

KEYWORDS. Emotional intelligence, self-regulation, prevention, behavioral problems, Elementary Education.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se centra en prevenir los problemas de conducta del alumnado de educación primaria mediante la creación de una propuesta de actividades de regulación emocional.

Las actividades están destinadas a las aulas de primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años) porque es una etapa infantil muy importante en el desarrollo de aspectos socioemocionales y en el aprendizaje de estrategias de regulación emocional fundamentales. Además, Gailliot et al. (2008) (Bermúdez, 2011) sugieren que la autorregulación se puede considerar como un rasgo que se mantiene relativamente estable en el tiempo. Por ello la propuesta se enfoca a primer ciclo, ya que busca prevenir la aparición de problemas de conducta, y las estrategias que aprendan a esta edad pueden ser estables y servirles en etapas posteriores.

En la sociedad en general, y en el hogar y en los centros escolares en particular, es necesario disponer de habilidades y estrategias de autocontrol emocional debido a que se producen diversidad de situaciones que, en muchas ocasiones, pueden llegar a ser conflictivas. Por este motivo es muy importante que la familia y el profesorado utilicen estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje. De este modo, enseñarán al alumnado a ser buenos ciudadanos mediante la formación en competencias sociales y emocionales prácticas.

Para enseñar estas competencias, los/as docentes deben ofrecer refuerzo positivo, proporcionar feedback y ser cercanos a sus alumnos, sobre todo con el alumnado con problemas de conducta o en riesgo de tenerlos en el futuro. En estos casos es mucho más importante la enseñanza de estrategias de autorregulación emocional y control de los impulsos, porque son niños/as que tienen actitudes inapropiadas con la autoridad o con las demás personas debido a que tienen dificultades para regular su conducta.

Para entender algunos de los aspectos familiares, personales y escolares que influyen en el comportamiento, a lo largo de este TFG se utilizaron diversas bases de datos científicas (redalyc, google académico o dialnet, entre otras) para realizar una búsqueda acerca de distintas investigaciones que analizan los estilos parentales, el sexo, el apego, la personalidad, la autorregulación y el temperamento infantil. También se investiga la relación entre el profesorado, la adaptación escolar y los problemas conductuales, y se

hace una revisión teórica sobre las taxonomías de la conducta y su incidencia en los estudiantes de Educación Primaria. Finalmente, como la regulación de las emociones es uno de los componentes de la Inteligencia Emocional (IE) que se ha observado que tiene gran impacto en el comportamiento, se lleva a cabo un estudio de la IE y los programas españoles de educación de las emociones y sus resultados. A través de toda esta fundamentación teórica, se pretende comprender mejor el comportamiento infantil.

El objetivo principal de este trabajo consiste en la elaboración de una propuesta de actividades que fomenten principalmente la autorregulación emocional para prevenir la aparición de la disrupción y los problemas de conducta en el aula de Educación Primaria. Mediante esta propuesta, los/as maestros/as encontrarán técnicas y actividades para enseñar al alumnado de 6-8 años cómo gestionar sus emociones para que, entre otros aspectos, sean capaces de actuar ante determinadas demandas sociales, y aprendan a ser optimistas y a tener motivación en las tareas que realicen en su día a día. Ya que el autocontrol está ligado estrechamente con la motivación por alcanzar las metas, según Bandura (1997) (como menciona Bermúdez, 2011).

En cuanto a la legislación actual, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece varias competencias clave que el alumnado debe adquirir a lo largo de la misma. Es importante que la escuela enseñe contenidos académicos y también utilice un tiempo en el centro para la educación emocional, porque ésta guarda una estrecha relación con la conducta. De esta manera, mediante el aprendizaje de habilidades de autorregulación se desarrolla principalmente la competencia ‘aprender a aprender’ y la competencia ‘social y cívica’, ya que se enseña al alumnado a tener un mayor control de sus impulsos y a hacer uso de estrategias de adaptación para la vida en sociedad. Si una persona tiene resiliencia y sabe cómo auto-gestionar sus emociones, conseguirá alcanzar el éxito académico, aprenderá a respetar la diversidad y utilizará el diálogo en vez de la violencia ante los conflictos que puedan surgir.

Así pues, a lo largo del trabajo se busca responder a la siguiente cuestión: ¿Cómo podemos prevenir los problemas de conducta en el aula mediante la educación emocional y, en concreto, mediante la autorregulación?

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Grado es el siguiente:

- Elaborar una propuesta de actividades enfocadas a 6-8 años sobre la regulación de las emociones para prevenir la aparición de conductas disruptivas y problemáticas.

Los objetivos específicos relacionados con este objetivo general son:

- Conocer la definición de problemas de conducta, su taxonomía y su incidencia en el alumnado de educación primaria (6-12 años).
- Analizar algunos aspectos familiares (apego y estilos educativos), personales (sexo, personalidad, temperamento y autorregulación) y escolares (estilo docente y adaptación escolar) para relacionarlos con la conducta del alumnado.
- Revisar el término Inteligencia emocional y los programas de educación emocional implantados en España para analizar algunos de los resultados obtenidos, así como su efecto en la reducción de problemas de conducta en los niños/as.
- Crear una propuesta de actividades de autorregulación emocional para 6-8 años que ayude a prevenir posibles problemas de conducta.

3. JUSTIFICACIÓN

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc. Y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. (D. Goleman, 1996, p. 55)

En el día a día, los/as docentes tienen que utilizar diversas estrategias para enseñar, motivar al alumnado e intervenir ante determinados comportamientos en el aula. No obstante, el rol del profesorado ha cambiado y en la actualidad se producen numerosas conductas en las aulas que son difíciles de afrontar. Para ello es importante que la escuela sea mediadora, ayude a atenuar algunos factores de riesgo del alumnado y, siempre que sea posible, colabore con la familia. Por este motivo, la formación del profesorado en este ámbito es importante al igual que los conocimientos en educación emocional, porque las emociones influyen diariamente en el comportamiento.

Las investigaciones y revisiones realizadas por Catalano et al. (2002), Durlak y Wells (1997) y otros autores (como expresa Durlak, 2015) indican que el desarrollo de una o varias habilidades socioemocionales relacionadas con los programas de educación emocional ayudan a aumentar el bienestar, el nivel de adaptación del alumnado y su progreso académico, es decir, ayudan a reducir los problemas de conducta.

Siguiendo estas investigaciones, en el presente TFG se crea una propuesta de actividades para las aulas de 6 a 8 años que desarrollan la autorregulación emocional. Estas actividades han sido creadas por la autora de este trabajo, a excepción de una de ellas que está basada y adaptada del Programa de educación emocional ‘Ulises’, ya que este programa trabaja el autocontrol y pone de manifiesto que el aprendizaje de la competencia sociemocional influye como factor de protección ante determinadas conductas consideradas problemáticas.

Es decir, con la propuesta práctica de este TFG se busca mejorar las habilidades del alumnado para disminuir la disrupción y la aparición de problemas de conducta que suelen producirse a lo largo de la etapa de Educación Primaria y que normalmente, sin las estrategias emocionales adecuadas, se acentúan en los últimos cursos y en el paso a la Educación Secundaria. Estos datos se corresponden con los autores Atzaba, Deater y Pike

(2004) (Moreno, 2015), que explican la necesidad de intervenir en los problemas externalizantes infantiles porque se ha demostrado que son estables en el tiempo y son predictores de problemas de conducta en etapas posteriores del desarrollo.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta el contexto legislativo en el que desarrolla la propuesta. Actualmente en España, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa) añade que las Administraciones educativas establecerán planes de centros prioritarios para apoyar, sobre todo, a aquellos colegios donde se escolaricen alumnos/as en situación social de desventaja. Además, en el artículo 14 alude al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dentro de los/as Alumnos/as Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE), y explica que se establecerán las medidas necesarias para que todos/as ellos/as alcancen el máximo progreso posible de sus capacidades. Es muy importante enseñar autorregulación emocional a estos/as niños/as, especialmente al alumnado con TDAH, ya que tiene gran comorbilidad con los denominados ‘trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta’.

Más concretamente, en el marco legislativo aragonés, el Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos, hace mención a una educación de calidad como aquella que promueve la excelencia del alumnado de manera inclusiva, potenciando su máximo desarrollo para garantizar una incorporación plena y activa a la vida adulta. De este modo, todas las medidas y actuaciones emprendidas por el sistema educativo suponen una mejora y riqueza en su aprendizaje. Por su parte, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre por el que se regula la respuesta educativa inclusiva, menciona la importancia de las actuaciones generales y/o específicas para responder a necesidades de los ACNEAE, incluyéndose entre ellos el Trastorno grave de conducta y el TDAH.

Es imprescindible que las/os maestras/os ayuden a los estudiantes a lograr un pleno desarrollo, y por lo tanto sepan enseñarles a gestionar las emociones y a desarrollar habilidades sociales. Sobre todo, esto es muy necesario en aquellas situaciones consideradas de riesgo para los niños/as. Y en este sentido no sólo la familia y el ámbito personal tienen efectos positivos o negativos en su conducta sino que, como indica Navarro (2008), también hay aspectos relativos al centro escolar que tienen influencia en ella. Por ejemplo: excesivas sanciones del profesorado, metodología poco motivadora,

escasez de refuerzos positivos, una enseñanza excesivamente rígida, etc. Esto expresa la necesidad de un cambio de perspectiva en la educación. Además, los problemas de conducta pueden afectar al estilo del profesorado y a la actuación de éste con el alumnado y viceversa.

En un estudio realizado por Bethell (2005) (como menciona Papalia, 2009) encontraron que el 55,7% de los/as niños/as diagnosticados/as con problemas emocionales, conductuales y del desarrollo, suelen tener trastornos del comportamiento perturbador tales como conductas antisociales, desafiantes o agresivas. Mientras que el 43,5% restante suele tener trastornos de ansiedad o de estado de ánimo y, por tanto, depresión, nerviosismo, tristeza, temor o soledad. En este sentido, Skovgaard et al. (2007), evidenciaron la relación existente entre el descontrol de las emociones y la aparición de conductas problemáticas.

4.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

A lo largo de este marco teórico se realiza, en primer lugar, una definición de los problemas de conducta, su tipología y su incidencia en la escuela. Tras esto, se estudian algunos aspectos familiares y personales relacionados con el comportamiento de los/as niños/as y sus habilidades de autorregulación, como son los modelos parentales, el apego, el temperamento y el autocontrol infantil. También se realiza una revisión del estilo del profesorado y su relación con la adaptación escolar y los problemas de conducta para, tras ello, estudiar el término ‘inteligencia emocional’ y los programas de educación emocional más conocidos en España. En último lugar se llevará a cabo un análisis del efecto de algunos resultados de dichos programas en las habilidades emocionales y, concretamente, en las estrategias de regulación emocional como prevención de los problemas conductuales.

4.1. PROBLEMAS DE CONDUCTA:

4.1.1. Definición, taxonomía e incidencia en el ámbito escolar.

Durante toda nuestra vida nos relacionamos con las demás personas e interactuamos en distintas situaciones. Para ello, es necesario tener una conducta social y acatar unas normas que se enseñan primeramente en el hogar. Pero, ¿cómo se puede definir la

‘conducta’? Según la Real Academia Española (RAE, 2018), este término tiene el siguiente significado:

- ‘Conjunto de acciones con las que una persona o ser vivo responde a determinadas situaciones’.

Así pues, según Burns et al. (1997) y Mash y Wolfe (2001) (Del Barrio, 2014), los ‘problemas de conducta’ o problemas exteriorizados son actitudes personales o actos considerados inapropiados respecto a la edad de la persona en la que se producen. Además, violan las normas de la sociedad, las expectativas de la familia y los derechos personales.

La American Psychiatric Association (APA) también los define, en el DSM-5 (2013), como determinadas acciones que muestran dificultades en la regulación de la conducta y las emociones. En estas manifestaciones la persona viola los derechos de las demás o genera conflictos significativos con la autoridad o las normas sociales.

A lo largo de este apartado se explican estos problemas conductuales más detalladamente, atendiendo a los autores que han estudiado el desarrollo evolutivo infantil. En primer lugar, Gesell, Ilg y Ames (1998) (López-Rubio, 2012) afirman que, conforme los/as niños/as crecen, aprenden aspectos que van aumentando progresivamente en complejidad y modifican su comportamiento, su cognición y su afectividad.

Durante este proceso de crecimiento se produce una relación funcional entre la edad cronológica y los cambios de conducta, por lo que hay aspectos que son característicos de las distintas etapas evolutivas. De este modo, cuando los/as niños/as tienen 1 o 2 años, suelen utilizar la negación ante distintas situaciones o personas y esto sirve a los adultos para enseñarles dónde están los límites. Con 2 y 3 años continúan desobedeciendo ante determinadas normas y, aunque a veces tienen reacciones agresivas cuando no consiguen lo que quieren, poco a poco las asimilan. A la edad de 4 y 5 años interiorizan las normas más cercanas y se comportan con respecto a ellas pero pueden mostrarse impulsivos e impacientes en algunas ocasiones, e incluso mostrar conductas opositoras y agresivas que desaparecen con la intervención de los/as adultos/as.

Como indican Coll, Marchesi y Palacios (2004) antes de los 6 años ya muestran indicios de control de las emociones porque pueden ocultarlas. Es entonces cuando

comienzan a distinguir la experiencia emocional interna y la expresión emocional externa. También son conscientes de que la modificación externa de sus emociones no implica que se produzca también en su interior ya que, para esto, hacen falta estrategias activas que irán adquiriendo con la edad. Progresivamente avanzan en su conciencia cognitiva y, a los 6 y 7 años, piden consuelo a su familia ante emociones negativas que, posteriormente, gestionarán con ayuda de los/as amigos/as. También muestran una evolución en el uso de técnicas para autorregular sus emociones que pasa por ir cambiando su experiencia externa hasta intentar producir cambios en los estados internos.

Sin embargo, hay ocasiones en las que estas conductas, consideradas problemáticas, aumentan en gravedad y frecuencia a edades que no deberían darse evolutivamente, por lo que se vuelven un problema que tiene consecuencias negativas en la infancia. Como indican Campbell, Shaw y Gilliom (2000) (véase López-Rubio, 2012), las conductas perturbadoras o disruptivas a edades tempranas pueden ser indicadoras de un posible desarrollo de problemas conductuales en años posteriores.

Por otra parte, esto guarda relación con el hecho de que en la actualidad no se le está dando demasiada importancia al aprendizaje de hábitos de autocontrol emocional y socialización, lo que suele producir en el alumnado un deficiente control de los impulsos y de las emociones negativas y, por lo tanto, problemas de conducta. Un ejemplo de la correlación de estos aspectos fue observado en la investigación realizada por Skovgaard et al. (2007).

No obstante, para poder comprender mejor la tipología de estos problemas, es fundamental hacer una pequeña revisión teórica de cómo ha sido su clasificación a lo largo de los años.

Primeramente, como dice Lemos (2003), en las clasificaciones de los problemas de conducta cabe destacar varios autores que realizaron taxonomías empíricas, las cuales tienen una jerarquía más sencilla y se centran en la correlación de conductas o síntomas. Estas técnicas estadísticas permiten situar cada conducta dentro de varias dimensiones.

En relación con esto, los autores Krueger y Piasecki (2002) expusieron un modelo heurístico¹ basado en una jerarquía para explicar etiológicamente dos dimensiones muy importantes dentro de la psicopatología: la dimensión externalizante y la internalizante, las cuales pueden manifestarse en dimensiones de primer orden que constituyen patrones de conducta desadaptada y que pueden ser semejantes a síndromes clínicos explicados como diferentes entidades dentro de las clasificaciones oficiales (Lemos, 2003).

Achenbach (1966) es el autor que comenzó con esta agrupación de las conductas y definió el Factor Externalizante como una dimensión determinada por rabia, delincuencia, desobediencia, agresividad, destrucción de propiedades y peleas continuas. Incluye los trastornos de conducta, la hiperactividad y el consumo excesivo de sustancias. No obstante, posee varias denominaciones en función de los autores. Por ejemplo, Peterson (1961) nombra esta dimensión como Problemas de Conducta. Y Miller (1967) le designa el nombre de Agresión.

Por su parte, la segunda dimensión denominada por Achenbach (1966) como Factor Internalizante, se identifica porque el sujeto puede experimentar timidez, trastornos de la depresión, síntomas de angustia y ansiedad, irritabilidad, apatía, baja autoestima, somatización y retraimiento. Peterson (1961) llama a este factor con el nombre de Problemas de personalidad, y Miller (1967) lo denomina Inibición.

Achenbach y Edelbrock (1979) (véase Lemos, 2003), presentaron el denominado Modelo Multiaxial Basado Empíricamente (MMBE), que realiza una clasificación en función de la presencia y correlación de alteraciones emocionales y conductuales. Así pues, mediante distintos inventarios para profesores, padres y adolescentes creados por los autores Achenbach y Edelbrock, tales como el *Teacher's Report Form* (TRF) o el *Youth Self-Report* (YSR), se identificaron distintos síndromes denominados 'de banda estrecha' o 'de primer orden' en función de ocho factores principales:

- Delincuencia.
- Conductas agresivas.
- Problemas o falta de atención.
- Problemas sociales.

¹ Heurístico/a: en algunas ciencias, manera de buscar la solución de un problema mediante métodos no rigurosos, como por tanteo, reglas empíricas, etc. Real Academia Española (2018). Diccionario de la lengua española (Tricentenario ed.). Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=KHdGTfC>

- Ansiedad y/o depresión.
- Problemas de pensamiento.
- Quejas somáticas/físicas.
- Retraimiento, timidez o introversión.

Además de estos de primer orden, hay tres ‘síndromes de segundo orden’ denominados internalizantes, externalizantes y mixtos.

- *Internalizantes*: experiencia de tensión psicológica o estados de ánimo alterados en la propia persona. Según Achenbach (1993), incluye los síndromes referidos a quejas somáticas, ansiedad o depresión, y timidez/retraimiento. Asimismo, la persona suele aislarse, tener desórdenes obsesivo-compulsivos y/o rasgos esquizoides. Como indica Karevold, Metiese, Sanson y Stoolmiller (2009), los/as niños/as con problemas de conducta suelen tener mayor inhibición y sentirse inseguros o con miedo. Esto les influye social, emocional y académicamente, como mencionan Christensen y Neil (2009) (véase Moreno, 2015).
- *Externalizantes*: siguiendo a Achenbach (1993), estas son experiencias que se manifiestan en el exterior de la persona y que se muestran como conductas desajustadas, hiperactividad, desobediencia, etc. Envuelve los síndromes que hacen referencia a la delincuencia y las conductas agresivas. Como explican Blevins et al. (2002) (expuesto en Moreno, 2015), algunas de las consecuencias negativas debidas a este tipo de conducta se relacionan con problemas emocionales, bajo rendimiento escolar y baja autoestima. Además, según Atzaba et al. (2004) (Moreno, 2015), hay necesidad de intervenir en estos problemas externalizantes infantiles porque se ha demostrado que son estables en el tiempo y son predictores de problemas de conducta en etapas posteriores del desarrollo, como la adolescencia y la etapa adulta.
- *Mixtos*: aquellos que no se han asociado a los mencionados anteriormente. Es decir, aquí se incluyen los problemas de pensamiento, los sociales y la falta de atención, como mencionó Achenbach (1993).

Según Carpio et al. (2011), el comportamiento internalizante, explicado por Achenbach anteriormente, tiene relación positiva o directa con las prácticas educativas negativas. Esto implica que, cuantas más conductas internas como depresión o timidez

tenga un niño, la familia actuará con un aumento de prácticas negativas tales como rechazo, falta o exceso de control. Mientras que, el comportamiento externalizante, tiene una relación negativa o inversa con las prácticas parentales positivas. Esto significa que, cuantas más conductas externas como hiperactividad o desobediencia tenga un niño, la familia actuará con menores prácticas positivas tales como menor refuerzo positivo o menor muestra de afecto.

También es importante señalar que la clasificación de tipo empírico expuesta por Achenbach (1990) (Lemos, 2003) hace referencia a que las conductas desviadas son únicamente variaciones de las características consideradas normales en algunas etapas del desarrollo. Asimismo, esta clasificación tiene diferencias respecto a las taxonomías diagnósticas y oficiales.

El *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-10 o CIE-10) expuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992) incluía en su apartado ‘Trastornos del comportamiento y de las emociones de comienzo habitual en la infancia y la adolescencia’, algunas alteraciones como: trastornos de las emociones, hiperactividad, trastornos disociales y trastorno de la atención.

No obstante, el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) planteado por la American Psychiatric Association (APA), se refiere a los problemas exteriorizados en distintos epígrafes. Por un lado, los ‘Trastornos del neurodesarrollo’ incluyen el Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH), el cual se define por patrones de desorganización e inatención (conllevan una dificultad para seguir tareas) y de hiperactividad y/o impulsividad (implican actividad en exceso, incapacidad para mantenerse mucho tiempo sentado o para esperar, intrusión en actividades ajenas, etc.). Además, el TDAH tiene gran comorbilidad con otras conductas disruptivas o trastornos.

Por otro lado, el epígrafe denominado ‘Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta’ agrupa aquellos que conllevan conductas agresivas, destructivas o conflictivas que violan los derechos de las demás personas. Más concretamente establece:

- *Trastorno de Conducta (TC)*: incapacidad de controlar conductas que violan los derechos o las normas. Por ejemplo, producir agresiones.

- *Trastorno Explosivo Intermitente (TEI)*: déficit en el control de emociones como la ira, que se vuelven arrebatos desproporcionados ante cualquier factor de estrés o acción que se considera provocadora.
- *Trastorno Negativista Desafiante (TND)*: patrón de irritabilidad. Conducta desafiante y/o vengativa. Son niños/as hostiles que suelen oponerse a la autoridad. Tiene relación evolutiva con el TC.
- *Trastorno de la Personalidad Antisocial (TPA)*: patrón de violación de derechos y de desprecio hacia las demás personas.
- *Piromanía*: déficit en el control de impulsos, los cuales provocan un alivio de la tensión interna cuando se producen conductas deliberadas concretas como, por ejemplo, provocar un incendio.
- *Cleptomanía*: similar a la piromanía pero, en este caso, realizando robos. Tanto la piromanía como la cleptomanía se diagnostican con menor frecuencia.
- *Trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta*: conducta e impulsos que provocan malestar o deterioro significativo en el ámbito profesional o social de la persona. Puede ser especificado (cuando se conoce un motivo determinado) o no especificado (en situaciones en las que no se concreta el motivo).

Bethell (2005) (mencionado en Papalia, 2009) informó de que el 55,7% de los/as niños/as diagnosticados/as con problemas emocionales, conductuales y del desarrollo, suelen tener trastornos del comportamiento perturbador tales como conductas antisociales, desafiantes o agresivas. Mientras que el 43,5% restante suele tener trastornos de ansiedad o de estado de ánimo y, por tanto, depresión, nerviosismo, tristeza, temor o soledad.

Tras hacer mención a las clasificaciones de estos problemas de conducta es fundamental conocer su incidencia, aunque cabe destacar que ésta suele estar influenciada por la definición que se utiliza sobre los problemas de conducta y/o por la persona que informa sobre estos.

No obstante, un aspecto que parece claro es que en la actualidad se han incrementado los problemas conductuales entre el alumnado de estas etapas, y uno de los motivos podría

ser porque se tiene mayor conciencia y conocimiento social sobre estos. Como indican Lavigne et al. (1996) (López-Rubio, 2012), si las madres notifican sobre la conducta infantil de sus hijos/as, los problemas de conducta se producen entre un 5% y un 13%. En cambio, si además de que notifiquen las madres también se incluyen aspectos de nivel socioeconómico y cultural, se muestra un aumento de la presencia de los problemas conductuales en un 22%, como dicen Webster y Hammond (1998) (véase López-Rubio, 2012).

También se ha observado que cada vez se producen más agresiones de adolescentes a profesores en España, más concretamente, la cifra ha aumentado un 32% en estos años según la Inspección educativa (2007) (mencionado en Del Barrio, 2014). Estudios epidemiológicos de los problemas de conducta y la agresividad muestran cómo, desde los últimos 25 años hasta la actualidad, se considera que la cifra de estos está incrementándose entre el 50 y el 100%, tal y como indica Pfeiffer (2004) (Del Barrio, 2014).

Igualmente, en un estudio realizado por Elberling et al. (2010) a 6.090 niños/as noruegos/as de 5 a 7 años, encontraron que entre un 4,8% y un 6% tenían problemas de salud mental, concretamente un 3% presentaba problemas de conducta y un 0,7% inatención y/o hiperactividad.

Finalmente, si nos centramos en la incidencia en las conductas disruptivas que ocurren en los centros escolares y cómo afectan a la armonía en la escuela, el Consejo escolar de Andalucía (2005) ha indicado en su ‘Informe sobre la Convivencia en los centros Educativos’, que un 13% del total del alumnado impide el normal desarrollo de las actividades mediante conductas disruptivas.

Por su parte, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2011) ha detectado que, en Educación Secundaria Obligatoria, hay varios obstáculos a la convivencia desde la perspectiva del profesorado. Un 32,3% considera que a menudo se producen faltas de respeto del alumnado hacia los/as docentes, ya sea con actuaciones de rechazo como con enfrentamientos hacia ellos/as. Además, un 40,1% expresa que un obstáculo que se suele dar normalmente y que impide la buena convivencia, es la perturbación de la clase por parte de los/as estudiantes. Estos informes acerca de esta etapa muestran la necesidad de

intervención precoz con el alumnado para prevenir determinadas conductas en edades y etapas futuras.

Para poder comprender esta problemática que se produce en la escuela, en apartados posteriores se realiza una revisión teórica sobre algunos elementos familiares que afectan a la conducta de los/as niños/as.

4.1.2. Algunos aspectos familiares de los problemas de conducta: contexto, estilo parental y apego.

Algunos aspectos familiares como el contexto, las estrategias educativas de socialización, el estilo educativo parental y el tipo de apego, entre otros, tienen consecuencias en el desarrollo emocional y conductual del alumnado. Estos elementos pueden ser considerados como factores de riesgo o de protección.

Los denominados ‘factores de riesgo’ son aquellos que reducen o modifican la respuesta de un individuo ante determinados elementos del entorno considerados peligrosos. Según Rutter (1985) (véase Moreno, 2015), estos aumentan la probabilidad de aparición de problemas con mayor duración y gravedad. Mientras que los ‘factores de protección’ optimizan la resistencia del individuo a estos factores de riesgo y por ello lo dirigen hacia una buena salud mental (autoestima, pensamiento positivo, resolución de conflictos, autocontrol...).

Comenzando por el *contexto*, hay evidencias que indican que los elementos contextuales tienen influencia en el desarrollo social y emocional. Concretamente, varios estudios como el de Baggett et al. (2010) (Farkas y Rodríguez, 2017) muestran mayores problemas sociales y emocionales en lugares con nivel socioeconómico bajo respecto a los contextos con niveles medios o altos. En relación a esto, Aber, Bennett, Conley y Li (1997) (Farkas et al., 2017), mencionan que probablemente una exposición temprana a un contexto socioeconómico vulnerable produce mayores efectos negativos en el desarrollo infantil.

Por su parte, Klevens (2000) (Moreno, 2015) propone que la pobreza actúa influyendo en la cantidad y calidad de interacciones entre los padres/madres y sus hijos/as. En este mismo ámbito, Bush y Hill (2001) (Moreno, 2015) exponen que un factor asociado de manera significativa con el estilo educativo familiar es la clase social, es decir, la

profesión, el nivel educativo de los padres, la calidad de vida y los ingresos. También es importante mencionar la propuesta de Bradley y Corwyn (2002) (Farkas et al., 2017), quienes afirman que probablemente haya una correspondencia significativa entre el nivel socioeconómico bajo y los problemas emocionales y sociales en la etapa adulta y la adolescencia. Finalmente, Evans (2004) (Papalia, 2009) considera que la pobreza puede dañar el desarrollo infantil por su gran impacto en el estado emocional de la familia, en el ambiente del hogar y en sus prácticas de crianza.

De todos estos autores se concluye que el nivel socioeconómico influye en el contexto familiar. Sin embargo, no necesariamente un bajo nivel socioeconómico produce determinados estilos de crianza pero sí tiene efecto en las oportunidades e interacciones que la familia puede ofrecer a sus hijos/as.

Adentrándonos en los *estilos educativos parentales*, según Darling y Steinberg (1993), se pueden definir como un conjunto de actitudes de la familia que tiene hacia los/las niños/as y que suelen producir un clima emocional en ellos/as (véase Bersabé, Fuentes y Motrico, 2003).

Como expuso Baumrind (1980) (Bersabé et al., 2003), en estos estilos familiares influyen aspectos como la expresión de afecto y comunicación, y la forma en la que se exigen y se establecen las normas que los/as hijos/as deben cumplir. Aunque en la actualidad también se considera el fomento de la autonomía y la supervisión como estrategias de socialización parental, según Darling et al. (2000) (Bersabé et al., 2003).

La autora Baumrind (1967, 1971) realizó una investigación sobre los estilos de interacción familiar en la cual, seleccionando un muestreo de alumnos/as de Educación Infantil, demostró cómo los estilos parentales tienen efecto directo en el autocontrol y la socialización de los hijos/as. Expuso principalmente cuatro estilos educativos de las familias (Henao y García, 2009) y mencionó que algunos de ellos pueden fomentar el mantenimiento de la violencia y los problemas de conducta.

Sin embargo, en la actualidad se habla de nuevos modelos de familia, llegando a darse incluso siete estilos parentales diferentes. Según Iborra (2013) se clasifican en: democrático, autoritario, permisivo negligente, permisivo indulgente, sacrificante, delegante e hiperprotector; entre los que destaca el democrático como el más óptimo para la educación de los/as más pequeños/as:

- *Estilo autoritario*: control excesivamente estricto con normas que el/la niño/a debe acatar sin cuestionarse. Se asocia con poco calor humano y, a menudo, con castigo físico pues los padres valoran mucho la obediencia (MacCoby y Martin, 1983). Según Bandura (1973) en su teoría del aprendizaje social (Iborra, 2013), la familia es normalmente modelo y refuerzo de las conductas violentas de forma inconsciente cuando actúa con sus hijos/as con disciplinas excesivamente severas como, por ejemplo, el castigo físico.
- *Estilo permisivo indulgente*: este modelo se caracteriza por un escaso nivel de exigencia para el alumnado, ya que pueden expresarse libremente sin que sus padres les pongan límites (Iborra, 2013). Como dice Savater (1997) (véase Iborra, 2013), este tipo de familia puede querer mucho a sus hijos/as pero no les educan haciéndoles interiorizar el principio de realidad. Es decir, no les enseñan a estar en armonía con los derechos de las demás personas, por lo que los/as niños/as suelen tener poca empatía y ser poco altruistas.
- *Estilo hiperprotector*: los padres normalmente se niegan a muchas de las acciones que realiza su hijo/a pero no por cuestión de control excesivo, sino con intención de evitar sus frustraciones. Por ello, viven en exceso la vida del niño y le proporcionan todo lo que quiere incluso antes de que éste lo pida. Sanmartín (2011) expone que si el/la hijo/a miente o evade la sobreprotección, los padres mostrarán decepción pero reforzarán todavía más su actuación hiperprotectora produciéndose, así, consecuencias negativas y peligrosas (véase Iborra, 2003).
- *Estilo democrático*: son flexibles en el control de sus hijos/as, les enseñan pero razonablemente y utilizando la sensibilidad. Los/as niños/as se sienten comprendidos porque son escuchados y sus opiniones cuentan en las decisiones más importantes (Henaó et al., 2009).
- *Estilo permisivo negligente o no implicado*: en este caso los padres tienen mucho trabajo y se ven sobrepasados o no quieren implicarse en la educación básica de sus hijos/as (MacCoby et al., 1983). Es el que menos éxito tiene en una educación óptima.
- *Estilo sacrificante*: los padres se sacrifican por los/as hijos/as, ya que les dan todo lo que les piden sin exigirles el cumplimiento de normas. Esperan que

los/as hijos/as consigan aspectos de la vida que ellos no consiguieron, pero en cambio los/as niños/as se muestran insatisfechos y descontentos con el modelo parental, llegando incluso a poder darse situaciones de rechazo o violencia hacia sus padres que provocan un aumento del sacrificio (véase Nardone, 2003).

- *Estilo delegante*: en este modelo los padres delegan sus funciones en otros miembros de la familia como son los/as abuelos/as. Esta situación suele ser perjudicial para los/as pequeños/as porque se sienten confusos y normalmente se produce un desacuerdo de normas entre las distintas personas que les educan (Nardone, 2003).

Siguiendo a Baumrind (1991) (Mansor, 2011), los padres y madres con autoridad, es decir, con un estilo democrático, tienen mayor éxito que los autoritarios. Además esta autora expuso, en 1978, que la crianza es la suma de muchas conductas que trabajan de manera conjunta o individual y que producen un efecto en el comportamiento infantil.

En relación con los modelos de familia, Schoree (1996) (como exhiben Ferrando, Ramírez y Sainz, 2015) expuso que tanto las madres como los padres son clave para desarrollar actitudes en los/as niños/as. El motivo es que las interacciones que se promueven en la familia influyen en el desarrollo emocional infantil y, al mismo tiempo, intervienen en la maduración de las zonas del cerebro que se encargan de la conciencia de las emociones y de la regulación de las mismas.

En cuanto a la conexión entre los estilos educativos parentales, las prácticas de crianza y la conducta agresiva, Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) además de otros autores (expuesto en Azurmendi et al., 2009), llevaron a cabo estudios que evidenciaron que se puede establecer una asociación de las conductas agresivas con estilos parentales excesivamente severos (Dodge, Pettit y Bates (1994) en Azurmendi et al., 2009), con una educación maternal coercitiva, con conductas maternas directivas y negativas y con ausencia de afectividad (McFayden, Bates, Dodge y Pettit (1996) en Azurmendi et al., 2009).

En la investigación realizada por Henaó et al. (2009) se puede observar la relación entre ideas, ya que los resultados mostraron que los niños/as que se desenvuelven en hogares donde se utiliza un modelo autoritario o un estilo permisivo suelen tener menos

habilidades empáticas que el resto. Continuando con esto, Richaud de Minzi (2005) (como exponen Henao et al., 2009), manifestó que el alumnado que nace en un hogar con exceso de autoridad tiene más inseguridad, puede deprimirse con mayor facilidad y está relacionado con desórdenes de tipo obsesivo-compulsivo. Mientras que, por su parte, un estilo democrático y equilibrado se relaciona de forma directa con un buen desempeño emocional, autoestima y sociabilidad, puesto que suelen sentir menos soledad y rechazo hacia los otros. El motivo es que la familia les enseña a escuchar y a ser obedientes entendiendo el motivo de sus obligaciones y mostrando sus responsabilidades.

Asimismo, para hablar de conducta también es importante tener en cuenta otros factores familiares como son los *tipos de apego*. La relación entre los tipos de apego y los problemas de conducta podría ser debida a que el apego inseguro se asocia más a un estilo autoritario, y éste, como comentaron Henao et al. (2009), se relaciona con escasas habilidades empáticas.

Respecto a estos, por un lado Campos et al. (2006), asociaron el apego seguro con vínculos cálidos, expresividad emocional y cohesión familiar. De forma que una buena Inteligencia emocional de los/as padres/madres se relaciona con este tipo de apego y, por tanto, produce en los/as niños/as una disminución de las conductas antisociales, incrementa la salud mental y mejora la adaptación de estos/as en la sociedad. Esto significa que, si los/as figuras de apego son sensibles, pueden producir en el alumnado una mayor expresión de las emociones.

Por otro lado, Casullo y Fernández (2005) (Campos et al., 2006) indicaron que el apego inseguro produce desconfianza y alta ansiedad debido a la escasa disponibilidad de la figura de apego. Además, este alumnado tiene peores relaciones sociales y rechaza la cercanía y la calidad de los demás porque el entorno en el que se desarrolla no tiene una buena IE y por tanto, le da poca importancia al afecto y las emociones.

Finalmente cabe destacar que, como exhibieron Kobak y Sceery (1988), Lecannelier et al. (2002) (Garrido-Rojas, 2006), el tipo de apego se asocia a determinadas emociones, su expresión y las estrategias de regulación emocional. Según Sroufe (2000) (véase Garrido-Rojas, 2006), los/as niños/as con apego seguro saben expresar de manera directa sus emociones, y tienen curiosidad por explorar y expresar su afecto, mientras que los

que tienen un apego inseguro tienden a experimentar mayores dificultades en el manejo de los desafíos emocionales al relacionarse con sus iguales.

No obstante, no sólo los aspectos familiares mencionados tienen efecto en la conducta sino que también hay diversidad de elementos personales y escolares que influyen en la misma. Por esta razón, en apartados posteriores se mencionan algunos de ellos.

4.1.3. Algunos aspectos personales de los problemas de conducta: sexo, personalidad, temperamento, y autorregulación emocional.

A continuación se revisan algunos factores personales del alumnado que influyen en la conducta, tales como el sexo, la personalidad, el temperamento y la autorregulación emocional. Es importante hacer una revisión sobre estos porque tienen estrecha relación con los problemas de conducta, ya que algunos elementos familiares o escolares pueden modificarse en función de estos aspectos personales del alumnado.

En primer lugar es importante distinguir el término ‘temperamento’ del concepto ‘personalidad’, ya que están estrechamente relacionados pero no significan lo mismo. La personalidad, según Hall y Lindzey (1957) (Izquierdo, 2002) es la organización dinámica que tiene la persona de los sistemas que determinan su pensamiento y su conducta característica. Mientras que, según Allport (1961) (Izquierdo, 2002), el temperamento se relaciona con el clima bioquímico o tiempo interior en el que se acaba formando la personalidad.

Con respecto al *sexo*, investigaciones como la de Badía, Cladellas y Gotzens (2012) (como expone Moreno, 2015), muestran que las mujeres y los hombres tienen diferencias en la conducta. De manera más concreta, los niños suelen mostrarse más afectados que las niñas en entornos desfavorecidos, como indica Alexander, Entwisle y Olson (2007) (Moreno, 2015).

Además, autores como Achenbach, Crijnen y Verhulst (1997) (Alcántara et al., 2009) hicieron un estudio cuyo resultado mostró que los niños, a diferencia de las niñas, suelen obtener puntuaciones más elevadas en problemas externalizantes y menos en internalizantes.

Por su parte, en relación con otros factores personales que influyen en determinadas conductas, autores como Krueger y Trickett (2003) (como exponen Edo et al., 2006) han

estudiado la *personalidad* como un elemento de protección o de predisposición para desarrollar determinados trastornos psicológicos en etapas posteriores, puesto que la personalidad se va formando durante los primeros años de vida.

Cabe destacar que, durante los últimos años, se ha hecho uso de una valoración de la personalidad normal en la adolescencia desde el ‘modelo de los cinco factores’, expuesto por los autores Costa y McCrae (1992, 1999) (Edo, et al., 2006). Este modelo estructura jerárquicamente la personalidad en cinco aspectos o dimensiones:

- *Extraversión*: buena socialización y sociabilidad con los demás.
- *Responsabilidad*: importancia de conseguir objetivos y voluntad para ello.
- *Amabilidad*: capacidad de ser altruista, es decir, de procurar el bien desinteresado de las demás personas.
- *Apertura a la experiencia*: curiosidad por descubrir el mundo interno y externo.
- *Neuroticismo/Emotividad negativa*: predisposición para experimentar y percibir sentimientos negativos.

Mervielde, De Clercq, Fruyt y Van Leewen (2005) (Edo et al., 2006) han relacionado este modelo de los cinco factores con los factores externalizantes e internalizantes de Achenbach durante la adolescencia. Indicaron que el comportamiento externalizante correlaciona directamente con una baja responsabilidad y amabilidad y de forma moderada con la extraversión. Como aclaran Abella y Bárcena (2014), esto expresa que la baja responsabilidad es un gran predictor de los problemas de conducta, la hiperactividad y la impulsividad, mientras que la baja amabilidad suele asociarse a la conducta antisocial. Por su parte, el comportamiento internalizante tiene mayor relación con el neuroticismo, la baja extraversión y estabilidad emocional.

Como ya se ha comentado, en estrecha relación con la personalidad se encuentra el *temperamento*. Para los fisiólogos, la función del temperamento es la de elaborar estímulos y regular las conductas. Es decir, es una característica básica de autorregulación del organismo, según Strelau (1987) (Izquierdo, 2002).

Rothbart (2007) lo define como las diferencias entre la reacción y la autorregulación que se pueden observar en la emocionalidad, la atención y la actividad infantil (véase Farkas et al., 2017). Además, este autor distingue aspectos dentro del temperamento que se agrupan en estas dimensiones: regulación, afecto negativo y extraversión.

Chess y Thomas (1956) (Monjas, 2007) realizaron un estudio a 141 bebés en sus primeros meses de vida e identificaron tres tipos de temperamento en función de varios componentes: nivel de actividad, regularidad de la alimentación, sueño y actividad de los esfínteres, reacción ante nuevos estímulos, adaptabilidad al cambio, sensibilidad a los estímulos sensoriales, duración de la atención y estado de ánimo e intensidad con la que lo expresa. A continuación se incluye una tabla que refleja los resultados del estudio:

Tabla 1. *Tipos de temperamento*

Niño/a fácil (40% muestreo)	Niño/a de reacción lenta (15% muestreo)	Niño/a difícil (10% muestreo)
- Suele estar de buen humor. - Rápido establecimiento de rutinas regulares. - Buena adaptación a los cambios.	- Estado de ánimo negativo. - Bajo nivel de actividad. - Leves reacciones a los estímulos del entorno. - Lenta adaptación a los cambios.	- Tendencia al lloro frecuente y reacciones negativas. - Rutinas diarias irregulares. - Lenta adaptación y aceptación de los cambios.

El 35% restante no pudo identificarse en una categoría concreta porque presentaba elementos temperamentales combinados.

Nota. Tomado y adaptado de Chess y Thomas (1977) (Monjas, 2007).

Como resultados de la investigación, estos autores explicaron que el temperamento no es inalterable porque las calificaciones de este primer año de vida no predicen la conducta que tendrán estos/as niños/as dentro de cinco años, puesto que las circunstancias del entorno pueden alterar de manera considerable los estilos emocionales.

Además, Chess et al. Mostraron que el 18% del alumnado clasificado como ‘niño/a fácil’ tuvo problemas de conducta en la escuela en años siguientes, mientras que el alumnado con ‘temperamento difícil’ presentó estos problemas en un 70%. Por ello es el más estudiado de todos, porque este estilo temperamental supone un riesgo para el comportamiento en etapas posteriores. Esta idea es la misma que defendieron Brooks-Gunn, Martin y Razza (2012) (Farkas et al., 2017), ya que consideraron que un temperamento difícil puede fomentar la presencia de problemas conductuales tanto con los iguales como con la autoridad.

Asimismo, Kagan et al. (1984) (Monjas, 2007) efectuaron un estudio donde expusieron dos estilos temperamentales: desinhibido e inhibido. El primero se caracteriza por un acercamiento y manifestación de emociones positivas ante nuevos estímulos, mientras que el segundo se caracteriza por alejarse y mostrar emociones negativas ante estímulos no conocidos.

El temperamento tiene conexión con aspectos familiares como el apego del niño, ya que, como indicó Goldsmith et al. (1986) y Van den Boom (1989) (véase Brito, Martínez y Pérez, 2000), las características del temperamento infantil son un elemento fundamental para sus primeras interacciones con la figura de apego. Siguiendo el modelo transaccional de Sameroff y Chandler (1975) (Brito et al., 2000), se observó cómo un temperamento positivo facilita las primeras interacciones e influyen en la actitud de la madre. En este mismo sentido, Lemelin, Therriault, Tarabulsy y Provost (2011) (Farkas et al., 2017), mostraron que un temperamento difícil del niño/a se relaciona con una reducción de sensibilidad materna, mientras que un temperamento más miedoso produce un aumento de la misma.

En una investigación en la que se expuso la relación de conductas externas con varios de los elementos mencionados anteriormente, Chen et al. (1998) (expuesto en Azurmendi et al., 2009) mostraron que una dominancia maternal negativa y autoritaria, un temperamento difícil del hijo/a y la interacción del sexo, promueven un mayor riesgo de conductas agresivas debido a que los/as niños/as no pueden regular correctamente sus emociones internas y producen conductas externalizantes (agresiones).

Tras haber analizado el sexo, la personalidad y el temperamento, en último lugar se revisa la *autorregulación emocional* como otro de los elementos personales imprescindibles. Como explica Kanfer (1976) (según Comas, Moreno y Moreno, 2002), ésta se define como la capacidad o habilidad de la persona para actuar por sí misma influyendo en sus propias respuestas emocionales y para alterar la probabilidad de aparición de determinadas conductas propias independientemente del medio externo.

Gross y Thompson (2007) (véase André y Tena, 2016) definen este factor como un proceso en el cual las personas influyen en las emociones propias y ajenas que sienten, ya sean positivas o negativas, además de en cómo y cuándo las experimentan y cómo las expresan. Al mismo tiempo, la autorregulación es un componente de la IE muy importante

que, como se ha investigado, tiene conexión con elementos personales tales como el temperamento, o con factores familiares como el apego y el estilo educativo. Sin embargo, a pesar de no poder incidir en todos ellos, si la escuela actúa como mediadora y enseña habilidades de regulación emocional, puede ayudar al alumnado a ser capaz de controlar algunos de estos aspectos.

Así pues, se considera que la autorregulación tiene un componente motivacional. Ya que, como mencionó Bandura (1997) (Bermúdez, 2011), el autocontrol es un requisito imprescindible para alcanzar las metas. Sobre todo si estas son a largo plazo, puesto que la consecución de objetivos específicos requiere que las personas modifiquen su pensamiento, su comportamiento y su manera de sentir.

Gross (1998) expuso el llamado ‘modelo procesal de regulación emocional’ en el cual se especifican varias categorías de estrategias de autorregulación. Las cuatro primeras fases son los antecedentes y la última se centra en el proceso: (véase André et al., 2016)

- *Selección situacional*: los individuos pueden reorientar sus emociones según sus experiencias previas. Es decir, en esta categoría la persona selecciona una estrategia para evitar o experimentar emociones asociadas a una situación.
- *Modificación situacional*: en un contexto determinado, las personas pueden alterar su impacto emocional o utilizar estrategias para afrontar activa y efectivamente los eventos estresantes, como indican Lazarus y Folkman (1986) (André et al., 2016).
- *Manipulación de la atención*: en esta categoría se manipula voluntariamente la atención para prestar atención, o no, ante un estímulo y así modificar las emociones experimentadas.
- *Revaloración cognitiva*: reconstruir el significado de un contexto o situación para producir emociones alternativas.
- *Modulación de respuesta*: modificar la experiencia o expresión de las emociones cuando ya se están produciendo en una situación determinada.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, antes de los 6 años los/as niños/as tienen control para ocultar sus emociones externamente cuando se produce una situación, lo cual se relaciona con la última categoría de regulación emocional de Gross. Aunque, para modificar sus emociones internas, tendrán que adquirir progresivamente diversas habilidades.

En relación con el desarrollo infantil, durante los primeros años de vida del niño/a son los adultos los que modifican sus estados emocionales, ayudándoles a adaptarse y a afrontar las situaciones. Sin embargo, conforme crecen, el control externo de las emociones debe ir cambiando hacia una evaluación, modificación y regulación de los propios estados emocionales, es decir, hacia un autocontrol.

No obstante, hay que tener en cuenta las individualidades de las personas. De Wall et al. (2010) (como menciona Bermúdez, 2011), expusieron que existen numerosas diferencias entre las personas en su capacidad de autorregulación. Además, en estudios recientes de Tobin y Graziano (2010) (Bermúdez, 2011), se han encontrado contrastes en cuanto al sexo, llegando a considerarse que las niñas tienen una capacidad levemente superior con respecto a los niños en este ámbito. Asimismo, Gailliot et al. (2008) (Bermúdez, 2011) sugieren que la autorregulación se puede considerar como un rasgo que se mantiene relativamente estable en el tiempo. Esta idea justifica una propuesta de regulación emocional para primer ciclo de educación primaria, ya que las estrategias y capacidades que aprendan a esta edad se pueden mantener estables y servir como prevención para evitar la aparición de problemas de conducta en etapas posteriores.

En relación con todo lo anterior, a continuación se establecen tres áreas sociales y emocionales concernientes a algunos de los aspectos explicados anteriormente, los cuales son fundamentales para comprender el desarrollo de problemas de conducta en niños/as porque ayudan a distinguir situaciones de riesgo. Siguiendo las ideas aportadas por Wakschlag et al. (2005) (López-Rubio, 2012) en este ámbito, la tabla 2 concreta si un niño es calificado como competente o como problemático.

Tabla 2. *Taxonomía de las áreas de funcionamiento socioemocionales y los problemas conductuales asociados.*

Área funcional	Definición	Competente	Problemático/a
Regulación emocional	Capacidad para regular la conducta ante demandas sociales y emocionales.	Presencia de estrategias asertivas y de afrontamiento.	Tendencia a responder de forma agresiva ante experiencias emocionales y situaciones de enfado.
Control de la conducta	Capacidad para regular la intensidad, duración y respuesta a situaciones/estímulos emocionales fuertes.	Afectividad positiva y capacidad de equilibrio emocional/ alta tolerancia a la frustración.	Baja tolerancia a la frustración. Uso de respuestas intensas (enfado, humor negativo) en situaciones estresantes.
Orientación social	Disposición, interés e implicación en el ambiente social.	Alta predisposición, iniciativa y conductas prosociales en situaciones determinadas.	Falta de empatía, internalización pobre de las normas, respuestas hostiles e irritabilidad y conductas antisociales.

Nota. Tomado y adaptado de Wakschlag et al. (2005) (López-Rubio, 2012)

En definitiva, hay una relación negativa entre estas áreas y los problemas de conducta. Por ello, centrándonos en el control de la conducta y la regulación emocional, Calkins y Dedmon (2000) entre otros (como exhibe López-Rubio, 2012), señalan la falta de autocontrol como un elemento clave para el desarrollo temprano de problemas en la infancia. Porque vencer la frustración y regular los impulsos es imprescindible para ser emocionalmente competentes.

Esta idea justifica el objetivo principal de este trabajo, ya que guarda relación con lo expuesto por Keenan y Shaw (2003) (López-Rubio, 2012), autores que explicaron que las conductas agresivas consideradas características de la etapa evolutiva de 2-3 años pueden disminuir con la edad si se desarrollan destrezas relacionadas con la autorregulación durante la infancia. Y más concretamente, si se adquieren estas habilidades cognitivas mediante las interacciones con la familia, los iguales y la escuela, como indican Dodge et al. (2006) (López-Rubio, 2012).

4.1.4. Relación entre el profesorado, la adaptación escolar y los problemas de conducta.

Si hay aspectos familiares e individuales relacionados con la conducta, no es extraño pensar que la escuela y el estilo del profesorado también puedan tener efecto en esta.

Así pues, Rodríguez (2007) (Moreno, 2015) expuso que el alumnado suele ser más feliz en la escuela si tiene un vínculo afectivo o simbólico con el profesorado, ya que estos son una tercera figura de referencia para ellos. Esta idea se enlaza con la presentada por Wubbless, Brekelmans y Hooymayers (1991) (expuesto en Amin y Farasat, 2011), la cual muestra que los docentes que son simpáticos, comprensivos, cercanos y no son excesivamente estrictos suelen producir un incremento en el éxito cognitivo y emocional de los estudiantes. Al contrario que los que son distantes y no producen confianza.

El estudio llevado a cabo por Amin et al. (2011) buscó determinar el efecto del estilo de enseñanza en la adaptación de los estudiantes en tres aspectos: emocional, social y educativo. Por un lado, el ajuste emocional identifica y busca controlar las emociones positivas y negativas en determinadas situaciones. Por otro lado, el ajuste educativo se define como la adaptación con la escuela, el entorno, los contenidos que se imparten, el profesorado y los compañeros/as. Finalmente, el ajuste social hace referencia a las habilidades sociales y la comunicación con los iguales y los/as docentes.

Los resultados de dicha investigación concluyeron que los docentes que enseñan con un estilo indirecto, es decir, aquellos/as que tienen en cuenta las ideas y opiniones del alumnado, producen una mayor adaptación en sus alumnos/as en comparación con los que enseñan de manera directa e imponen su autoridad.

Como expresó Salaníc (2014) (Moreno, 2015), desde el primer contacto con el centro surge una primera impresión entre el/la docente y el alumnado, se conforma el clima de la clase y se conocen las reacciones mutuas ante determinadas acciones.

Por ello, los estudiantes que se desenvuelven en aulas organizadas democráticamente en vez de hacerlo de forma autoritaria, suelen tener un mayor aprendizaje individual y social, como exponen Marcel (1954) y Burton (1952) (Amin et al., 2011).

Con respecto al comportamiento, Rosenfeld, Richman y Bowen (2000) (Amin et al., 2011) también explican que si el profesorado tiene una relación positiva con el alumnado, ellos aumentan su adaptación, su presencia en la clase y evitan conductas problemáticas.

Esto está relacionado con la idea de Burgess y Ladd (2001) (Moreno, 2015), ya que probaron que, si las relaciones entre el/la maestro/a y el/la niño/a son malas, se suelen vincular con un aumento de problemas de conducta en el aula y pueden predecir mal ajuste psicológico y escolar. Siguiendo esta línea, Bham y Hastings (2003) (Moreno, 2015) explicaron que las relaciones negativas docente-alumno en la escuela, pueden crear un modelo cíclico de problemas conductuales que continúan a lo largo de la etapa educativa. Es decir, el alumnado que tiene conductas disruptivas y problemáticas provoca en sus familiares y maestros/as actitudes negativas que fomentan y retroalimentan, todavía más, la aparición de otros problemas de conducta.

En este sentido, Patterson (1982), tras observar determinadas conductas agresivas de los/as niños/as en sus entornos cercanos, propuso el llamado ‘Modelo de control coercitivo’. Éste defendía la idea de un refuerzo mutuo entre la familia y el alumnado y su relación con los problemas de conducta. Es decir, las secuencias de interacción familiar consideradas leves (quejas, desobediencia, etc.) pueden ser una base de aprendizaje de conductas agresivas graves dependiendo de los refuerzos que proporcione la familia en estas situaciones diarias.

El ciclo comienza cuando el/la niño/a reacciona con resistencia ante una norma, lo que produce hostilidad de sus familiares y acaba haciendo que estos reaccionen con mayor intensidad para que obedezca. En ocasiones la familia refuerza positivamente, y de manera inconsciente, estas conductas problemáticas y acaba enseñando a sus hijos/as que, actuando de esa manera, logrará lo que quiere. A su vez, durante este proceso los padres obtienen refuerzo negativo al aprender que, si proporcionan a los/as niños/as lo que desean, lograrán evitar las conductas problemáticas antes de que se produzcan. Este modelo de control coercitivo, a pesar de centrarse en el ámbito familiar, puede extrapolarse al ámbito escolar.

Navarro (2008) también menciona que las excesivas sanciones del profesorado, el uso de una metodología poco motivadora, la escasez de refuerzos positivos o una enseñanza excesivamente rígida tienen efectos negativos en la conducta.

Todo lo expuesto anteriormente demuestra que el estilo del profesorado tiene gran influencia. Y como explica Sawatzki (1993) (Amin et al., 2011) aunque no sean los docentes los únicos que influyan en el desarrollo, ellos deben enseñar, cuidar aspectos socioemocionales y prestar atención a la eficiencia emocional en la educación.

En definitiva, no es suficiente con que los/as niños/as perciban sólo el apoyo del maestro/a sino que éste se debe dar en combinación con el apoyo de las amistades o de la familia; aunque lo mejor es que se produzca de manera simultánea por los tres agentes, tal y como exhiben Rosenfeld, Richman y Bowen (2000) (Amin et al., 2011).

4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL / EDUCACIÓN EMOCIONAL:

En apartados posteriores se hace una pequeña revisión del término IE, los programas de educación emocional implantados en España y algunos de los resultados que demuestran su efecto positivo en la conducta infantil, ya que se ha demostrado que la aplicación de programas de IE en la escuela produce efectos beneficiosos en la infancia. Algunos de estos beneficios se relacionan con la conducta infantil, puesto que enseñar al alumnado estrategias de autocontrol, identificación emocional o empatía, entre otros, fomenta en ellos/as una mayor calidad de las relaciones intra e interpersonales y, por consiguiente, una mejora en la conducta.

4.2.1. Definición y programas de Educación Emocional en España.

La IE es un término formado a lo largo de la historia por la unión de las emociones y la inteligencia. Para definirla es importante hacer mención a varias teorías que han dado forma a este concepto pero, no obstante, inteligencia emocional no es lo mismo que educación emocional y por ello se deben distinguir estos conceptos.

Como explican Bisquerra y Pérez (2007), la IE es un constructo hipotético que corresponde al terreno de la psicología y que ha sido defendida por autores como Bar On, Gardner, Mayer y Salovey, Goleman, etc. Mientras que la educación emocional es un proceso educativo continuo cuyo objetivo es potenciar competencias emocionales para poder desarrollar óptimamente a las personas.

Gardner (1995) (Navarro, 2006) en su teoría de las inteligencias múltiples, reconoció ocho inteligencias distintas e independientes pero que a la vez funcionan de manera conjunta unas con otras. Destacan: inteligencia lingüística, I. musical, I. viso-espacial, I.

lógico-matemática, I. naturalista, I. corporal-cinestésica y también I. emocional inter e intrapersonal. Además de hablar de la IE como una capacidad para comprender y regular las emociones, defiende que ésta puede ser perfeccionada y desarrollada con actividades específicas. Y esta última idea argumenta esta propuesta de TFG.

En 1990, Mayer y Salovey definieron la IE como una destreza para distinguir y utilizar las emociones y sentimientos. También expusieron una idea muy importante para justificar este trabajo, ya que consideraron imprescindible que en la actualidad no sólo se enseñen en la infancia aspectos relacionados con la cognición, sino que también se debe educar a los niños/as en el ámbito socioemocional.

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000) (véase Extremera y Fernández, 2005), la IE se divide en dos modelos:

- *Modelo mixto*: entiende la inteligencia emocional como un conjunto de motivaciones, destrezas y competencias.
- *Modelo de habilidad basado en el procesamiento de la información*: entiende la inteligencia emocional como una habilidad o destreza para hacer uso de las emociones con el fin de adaptarse al entorno.

Unos años más tarde, un psicólogo llamado Goleman (1996) publicó un libro titulado ‘Inteligencia emocional’. Fundamentó su teoría en algunos aspectos que habían sido explicados por Mayer y Salovey, pero además expuso que la inteligencia emocional es capaz de moldearse y enseñarse/aprenderse a lo largo de la vida. Además, según Goleman, la IE está formada por varios componentes: regulación de las propias emociones, autoconocimiento, empatía, habilidades sociales y motivación.

En cuanto a los programas de educación emocional, Extremera et al. (2005), revisaron cómo en EE.UU se han promovido los llamados *School-based Social and Emotional Learning* (SEL) que se aplican en la escuela para desarrollar la IE en el alumnado. Algunos se han centrado en habilidades básicas como la comprensión de las emociones, la percepción de las mismas o su regulación, la autoestima y la asertividad.

A su vez, en España también se han desarrollado este tipo de programas durante todos estos años. Por ello, se van a mencionar algunos de menor a mayor actualidad:

- *Programa ‘Ulises’*: sus autores son Comas, Moreno y Moreno (2002) (véase Hervás, Laprida y Miñaca, 2013). Se centra en la autorregulación emocional para prevenir conductas problemáticas en edades de 10-12 años. Contiene actividades con una duración de diez sesiones prácticas.
- *Programa ‘Construyendo Salud’*: expuesto por Garra, Gómez-Fraguela, Luengo y Romero (2002) (Hervás et al., 2013) y dirigido al alumnado de 12-14 años. Su objetivo principal es evitar/reducir las actividades antisociales y el consumo de sustancias. Contiene diecisiete sesiones que giran en torno al entrenamiento en habilidades sociales.
- *Programa ‘Educación Emocional’*: está realizado por Arcas y Segura (2003) (como menciona Hervás et al., 2013). Busca mejorar la IE y las inteligencias intra e interpersonal expuestas por Gardner. Está compuesta por ocho sesiones.
- *Programa ‘Educación emocional (6-12 años). GROP’*: desarrollado por Bisquerra et al. (2003). Es un programa de entrenamiento de las habilidades emocionales para favorecer el desarrollo integral infantil. Está creado en torno a cinco bloques temáticos: regulación, conciencia, habilidades sociales, autoestima y habilidades de vida.
- *Programa ‘Juego’ para 4-6, 6-8, 8-10 y 10-12 años*: creado por Garaigordobil (2003, 2004, 2005). Busca fomentar el desarrollo socio-emocional y la creatividad mediante juegos cooperativos donde se tienen en cuenta los componentes de la IE. La propuesta consta de tres programas, uno para cada ciclo de Educación Primaria, que contienen alrededor de 125 juegos divididos en ‘conducta prosocial’ (promueven la confianza, comunicación y cohesión), y en ‘cooperativos de creatividad’ (mejoran distintos tipos de creatividad). Todos ellos han sido experimentados en distintos grupos y han dado buenos resultados con respecto a las emociones y la conducta (véase Garaigordobil, 2008).
- Programa ‘Aulas felices’: ha sido creado por Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, M. (2012). Su objetivo es entrenar al alumnado en la Psicología positiva para potenciar su bienestar social y personal tanto en el presente como en el futuro. Está destinado a edades comprendidas entre 3 y 18 años y contiene un total de 321 actividades para trabajar en clase.

- Programa ‘SEA’: ha sido elaborado por Celma y Rodríguez (2017) y está enfocado a jóvenes de 11-15 años. Pretende desarrollar la comprensión, reparación y atención de las emociones y conductas tanto de la propia persona como de las demás. Las actividades que contiene son de tipo dramático, de expresión de opiniones de forma asertiva, o de atención plena (mindfulness).

A pesar de haber nombrado siete programas de educación emocional españoles, actualmente cada vez se crean y se desarrollan más proyectos relacionados con este ámbito, por lo que resulta difícil hacer mención a todos ellos. Se han seleccionado los anteriores debido a que trabajan distintos aspectos de la IE en diferentes edades. Y, además, algunos de los mencionados como el programa ‘Aulas felices’, el programa ‘Juego’ o el de Educación emocional de Bisquerra son muy conocidos.

4.2.2. Algunos resultados de los programas de Educación Emocional.

Tras haber nombrado la IE y los programas de educación emocional en España, es importante conocer sus resultados para observar si su aplicación en las aulas tiene beneficios en la conducta social y emocional del alumnado.

Como dicen Greenberg, Weissberg y O’Brien (2003-2004) (Extremera et al., 2005), los programas SEL ayudan a prevenir problemas y los meta-análisis realizados han comprobado su eficacia. En concreto, Weissberg y O’Brien (2004) estudiaron los resultados que programas de educación emocional tuvieron, y mostraron cómo estos enseñan en los/as niños/as mejores comportamientos sociales, éticos y emocionales.

Durlak (2015) y otros autores realizaron un meta-análisis del efecto que producen los programas escolares de aprendizaje socio-emocional en los niños y niñas. Más concretamente, hicieron una investigación de 213 programas, conocidos como *School-based Social and Emotional Learning* (SEL). En estos programas se promueven cinco tareas principales: reconocer y regular las emociones, fijar y alcanzar metas positivas, mostrar preocupación por las demás personas, relacionarse positivamente y manejar situaciones interpersonales de manera efectiva. Se tuvieron en cuenta numerosos alumnos/as de etapas comprendidas entre Educación Infantil y Educación Secundaria, y en este estudio se demostró que las personas que participaron en el programa SEL mejoraron su competencia socio-emocional en comparación con los demás. Y, sobre todo, mostraron menores problemas de conducta (Tamaño del efecto (TE)= 0,22).

Por su parte, Garaigordobil (2005) (como expone Garaigordobil, 2008) investigó el impacto del programa 'Juego' en niños/as de diferentes edades y todos demostraron una mejora de la socialización y la conducta. Por ejemplo, en el estudio de la aplicación del programa en alumnado de 6-8 años con una muestra de 178 participantes, los resultados mostraron un aumento de conductas sociales positivas y una disminución de las negativas, produciendo menores estrategias cognitivas agresivas y un incremento de la asertividad, la estabilidad emocional y la adaptación social de las personas que participaron (Adrada, Garaigordobil, De Miguel y Pérez, 2011).

Además, en el estudio de Garaigordobil y Sarrionandia (2014) sobre la aplicación de un programa de mejora de las habilidades sociales realizado con 148 adolescentes de 13 a 16 años, de los cuales 65 eran grupo control y 83 experimentales, se obtuvieron diferencias significativas en los resultados entre los participantes del grupo experimental y los del grupo control. Por ejemplo, en empatía la puntuación media de los experimentales (*Me*) fue 2,12, mientras que los de control (*Mc*) obtuvieron -0,35. En resumen, los del grupo experimental mejoraron en IE, empatía, interacción social y conductas sociales positivas (colaboración, seguridad, etc.), mientras que los del grupo control se mantuvieron más o menos estables e incluso en algunos aspectos empeoraron.

Garaigordobil y Sarrionandia (2015) también investigaron los efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en 148 alumnos/as de 13 a 16 años y obtuvieron la siguiente puntuación media en IE (*Me*= 13.04; *Mc*=3.84), es decir, los del grupo experimental mejoraron en inteligencia intra, interpersonal, el manejo del estrés y el estado de ánimo en comparación con los del grupo de control.

Finalmente, Aguiló, Filella, Pérez y Oriol (2014) analizaron los resultados de la implantación de un programa de educación emocional estructurado siguiendo las competencias y el marco teórico del Grupo de Investigación y Orientación Psicopedagógica (GROP). Valoraron la conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida en una muestra de 423 alumnos de 6-12 años, siendo 223 del grupo experimental y 200 del grupo control. Como resultado, se produjo un aumento significativo de la competencia emocional en el alumnado del grupo experimental, mientras que el grupo control se mantuvo prácticamente estable. Esto demuestra el impacto que tiene la aplicación de un programa de educación emocional, y especialmente el del GROP basado en competencias.

En resumen, los resultados obtenidos de la aplicación de programas de educación emocional argumentan el objetivo de este TFG porque muestran los posibles beneficios de la educación emocional. Además, como se ha mencionado anteriormente, algunos autores han mostrado que el aprendizaje de la autorregulación puede mantenerse estable a lo largo del tiempo. Ambas ideas justifican la creación de una propuesta de actividades para 6-8 años donde se desarrollen habilidades de autocontrol como forma de prevención de los problemas de conducta en el presente y en el futuro.

5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA



5.1. Introducción y justificación.

La propuesta de actividades ‘¡Autocontróláte!’ está formada por un total de diez sesiones que se pueden desarrollar en cualquier aula con niños/as de 6 a 8 años de educación primaria.

Todas las actividades planteadas han sido diseñadas por la autora de este TFG a excepción de una de ellas, basada en el Programa de educación emocional ‘Ulises’ pero adaptada a esta franja de edad. El motivo de seleccionar una actividad de este programa es porque está enfocado, en mayor medida, al autocontrol emocional y además, pone de manifiesto el efecto del aprendizaje de la competencia sociemocional como factor de protección ante determinadas conductas consideradas problemáticas.

La propuesta está planteada como un proyecto de aula que el profesorado puede realizar cuando desee, ya sea en la sesión de tutoría, en la asignatura de valores o en otros momentos que se consideren oportunos. Si no, también se pueden seleccionar algunas de las actividades para realizarlas de manera independiente. Todas ellas tienen una duración aproximada de 50 minutos y tienen la misma estructura: en primer lugar, se realiza una introducción grupal en asamblea. Después se lleva a cabo la actividad o actividades correspondientes y en último lugar se hace una pequeña conclusión o reflexión sobre lo aprendido. Además, se ha incluido una sesión final como valoración de la propuesta para, en caso de realizarse completamente, añadir posibles modificaciones en el futuro.

En relación con la legislación, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece varias competencias clave que el alumnado debe adquirir a lo largo de la misma. Esta propuesta desarrolla principalmente la competencia ‘aprender a aprender’ y la competencia ‘social y cívica’, puesto que se promueve la autorregulación emocional para enseñar al alumnado a tener

un mayor control de sus impulsos y, de este modo, fomentar en ellos/as el uso de estrategias con las que poder adaptarse de manera óptima a la vida en sociedad.

Los contenidos que se imparten en las sesiones son los siguientes:

- 1ª sesión: inicio del programa e identificación de emociones positivas y negativas.
- 2ª sesión: control de la frustración.
- 3ª sesión: gestión de emociones en situaciones incómodas.
- 4ª sesión: conocer alternativas a la ira.
- 5ª sesión: mejorar la paciencia.
- 6ª sesión: regulación de emociones en juegos de mesa.
- 7ª sesión: regulación de emociones en juegos de mesa.
- 8ª sesión: autocontrol, cooperación y relajación.
- 9ª sesión: autocontrol, cooperación y relajación.
- 10ª sesión: valoración del programa.

5.2. Objetivos y metodología.

Objetivo general:

- Aprender regulación emocional y control de los impulsos para prevenir la aparición de conductas disruptivas y problemáticas.

Objetivos específicos:

- Identificar situaciones que nos producen emociones positivas o negativas.
- Ser conscientes de nuestras reacciones emocionales.
- Aprender a actuar ante la frustración.
- Aprender regulación de impulsos ante determinadas situaciones.
- Comprender la importancia de la paciencia y el altruismo en las relaciones.
- Mejorar la cooperación grupal.

Metodología:

El profesorado en todo momento será facilitador del aprendizaje, proporcionará feedback y refuerzo positivo y fomentará en los/as alumnos/as la reflexión grupal para

que aprendan autorregulación emocional. Es fundamental que, durante el desarrollo de las sesiones, se fomente la diversión y motivación del alumnado para que sientan interés por lograr nuevas habilidades y conocimientos, ya que así mejorarán su aprendizaje y desarrollarán nuevos conocimientos acerca de las emociones.

Si los/as docentes ayudan a mejorar a su alumnado, entre otros aspectos, su inteligencia emocional desde que son pequeños/as y les enseñan a gestionar sus emociones y sus conductas, crecerán con un mayor bienestar y podrán alcanzar más fácilmente la felicidad, previniendo la aparición y estabilidad de los problemas de conducta. Este es el motivo por el que, a lo largo de la propuesta, se ha establecido una metodología que tiene en cuenta las individualidades del alumnado y hace uso del refuerzo y el feedback positivo. Además, según las ideas de Bham y Hastings (2003) (Moreno, 2015), los/las maestros/as deben tener una actitud cercana hacia los/as niños/as porque, de lo contrario, las posibles relaciones negativas que puedan surgir en la escuela entre el docente y el alumno pueden crear un modelo cíclico de problemas conductuales que continúen a lo largo de la etapa educativa.

Por todo ello, las actividades se han diseñado para fomentar la participación de todos/as los/as niños/as de manera activa, promoviendo la cooperación e interacción de unos con otros y buscando situaciones reales y significativas que les ayuden a desarrollar determinadas estrategias para resolver problemas de la vida diaria. Asimismo, las actividades se pueden adaptar a la diversidad y los distintos niveles educativos, motivo por el cual se proponen algunas alternativas en las mismas.

5.3. Atención a la diversidad.

La propuesta va dirigida a alumnado de primer ciclo de educación primaria (6-8 años), por lo que las actividades pueden adaptarse en función del nivel de lectoescritura o comprensión del grupo. En ellas también se exponen pequeñas adaptaciones que se pueden realizar.

Además, en las aulas el docente puede encontrarse con alumnado diagnosticado con TDAH. Este trastorno se caracterizan por un déficit en el control de los impulsos y las acciones, que tiene gran comorbilidad con los ‘trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta’ (APA, 2013). Por este motivo, es muy útil enseñarles

estrategias de regulación emocional y de control de los impulsos para prevenir posibles problemas de conducta futuros.

A continuación se incluyen algunas adaptaciones no significativas que pueden realizarse en el aula y, sobre todo, durante el desarrollo de la propuesta para atender a la diversidad en general y al alumnado con TDAH en particular, puesto que muchas de ellas son útiles en el tratamiento con estos/as niños/as (Orjales, 1999):

- Utilizar economía de fichas: es decir, proporcionarle puntos por conductas positivas durante la realización de las actividades o en momentos de juego donde ponga en marcha las habilidades aprendidas.
- En las actividades, el docente puede proporcionarle fotocopias como recordatorio.
- En la actividad de los carteles grupales de evaluación final se pueden hacer modificaciones. Por ejemplo, se pueden realizar pequeños grupos y darles una cartulina a cada equipo para que valoren la propuesta. Cuando acaben, lo pueden plasmar en el cartel general de la clase. Es importante que se le incluya en un equipo con alumnado tranquilo y que sea un apoyo para él/ella.
- Hacer uso de un auto-registro de los objetivos logrados, de manera que figure su esfuerzo y pueda ser alabado socialmente cada vez que consiga un avance.
- Colocarle en un lugar de la clase donde se reduzcan los elementos distractores y junto a compañeros/as que le sirvan de apoyo.
- Hacer uso de estrategias de contacto físico o visual para captar su atención.
- Explicar las actividades de manera simple y clara.
- Ponerse a su lado y mostrar interés cuando esté haciendo una actividad tranquilamente.
- Ante la aparición de conductas frecuentes e inadecuadas se debe ignorar o utilizar castigos leves y puntuales llevándole a otra aula durante unos minutos. Acto seguido, se deben reforzar las conductas positivas que son incompatibles con las que se desean eliminar.

5.4.Desarrollo de las sesiones y sus actividades.

El desarrollo de las sesiones se incluye en el apartado ‘anexos’. Allí se incluyen de manera detallada cada una de las actividades, sus objetivos específicos, la duración y los materiales utilizados. También figuran varias tablas-resumen de las sesiones.

5.5.Evaluación.

La evaluación es un proceso imprescindible que debe realizarse antes (partiendo de las necesidades individuales de cada niño/a), durante y después. Por ello el programa se evalúa atendiendo a estos tres momentos. Es muy importante recoger datos sobre el nivel previo de autorregulación emocional del alumnado para después poder valorar el progreso y el aprendizaje final.

En el desarrollo de la propuesta se valoran aspectos como el autocontrol, la identificación de emociones, la paciencia, la tolerancia a la frustración, la cooperación y el respeto.

Como técnica de evaluación se utilizará la observación directa, continua y sistemática tanto durante la realización de las actividades y juegos como en los momentos diarios en el centro escolar, ya que, de esta manera, se podrán valorar los avances o retrocesos en las habilidades de regulación emocional.

En último lugar, como instrumentos de evaluación se incluyen:

- Registro inicial: el/la maestro/a lo rellenará con una puntuación y anotaciones sobre cada uno de los alumnos antes de implantar el programa.
- Registro observacional durante el proceso: tras haber realizado algunas de las sesiones, el docente puede rellenar esta evaluación para valorar los progresos del alumnado.
- Rúbrica de evaluación final: una vez implantado el programa se utilizará esta rúbrica para valorar de manera objetiva los progresos de los/as niños/as, además de la consecución de los objetivos de la propuesta.
- Evaluación cooperativa final que realizarán los/as alumnos/as en la última sesión con los carteles.

En esta página se exponen los distintos registros o tablas de evaluación que se utilizarán en relación con las sesiones:

Tabla 3. *Registro de evaluación previo.*

Ítems	Puntuación					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Nivel de autocontrol inicial						
Nivel de paciencia inicial						
Capacidad inicial de tolerancia a la frustración						
Capacidad de cooperación inicial						
Nivel inicial de respeto por las opiniones y emociones						
Capacidad inicial para identificar emociones negativas y positivas						

Tabla 4. *Registro de evaluación del proceso.*

Ítems	Puntuación					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Utiliza las estrategias que aprende en las actividades						
Aumenta progresivamente su capacidad de espera						
Muestra avances en su tolerancia a la frustración						
Mejora en sus habilidades de cooperación						
Progresar en el respeto de las opiniones y emociones de los demás						
Progresar en la identificación de emociones positivas y negativas tanto propias como ajenas						

Tabla 5. *Rúbrica de evaluación (final)*.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	PUNTUACIÓN			
	(4) MUY AVANZADO	(3) AVANZADO	(2) POCO AVANZADO	(1) SIN AVANCES
Identificación de emociones	Tiene capacidad para identificar emociones positivas y negativas y reconocer sus reacciones.	A menudo tiene capacidad para identificar emociones positivas y negativas y reconocer sus reacciones.	Pocas veces tiene capacidad para identificar emociones positivas y negativas y reconocer sus reacciones.	No tiene capacidad para identificar emociones positivas y negativas y reconocer sus reacciones
Autorregulación emocional	Tiene destrezas y alternativas para autocontrolarse.	A menudo tiene destrezas y alternativas para autocontrolarse.	Pocas veces tiene destrezas y alternativas para autocontrolarse	No tiene destrezas y alternativas de autocontrol
Paciencia	Tiene paciencia ante situaciones de espera.	A menudo tiene paciencia ante situaciones de espera.	Pocas veces tiene paciencia ante situaciones de espera.	No tiene paciencia ante situaciones de espera.
Frustración	Tolera la frustración.	A menudo tolera la frustración.	Pocas veces tolera la frustración.	No tiene tolerancia a la frustración.
Cooperación	Sabe cooperar con los demás y trabajar en equipo.	A menudo coopera y trabaja en equipo.	Pocas veces coopera y trabaja en equipo.	No coopera ni trabaja en equipo.
Respeto	Muestra respeto y tiene sensibilidad para escuchar y tolerar las opiniones y emociones de los demás.	A menudo muestra respeto y tiene sensibilidad para escuchar y tolerar las opiniones y emociones de los demás.	Pocas veces muestra respeto y tiene sensibilidad para escuchar y tolerar las opiniones y emociones de los demás.	No muestra respeto ni tiene sensibilidad para escuchar y tolerar las opiniones y emociones de los demás.

6. CONCLUSIONES

Tras el estudio de los problemas de conducta, su incidencia y los aspectos que influyen en ellos, así como el análisis de programas de educación emocional y sus resultados, se observaron los beneficios que una propuesta de autorregulación de las emociones produce en la conducta y en la prevención de conflictos inter e intrapersonales futuros. No obstante, como propuesta de mejora considero que habría sido interesante aplicar el programa diseñado en este TFG para poder observar los aspectos positivos y negativos de la realización de las actividades. Así, de esta manera, se podrían hacer modificaciones al respecto.

A lo largo del TFG diversos autores estudiados han mostrado cómo la falta de autorregulación provoca la aparición de problemas de conducta. Por ello, éstos son definidos como dificultades de autocontrol que producen conflictos y violaciones de los derechos de los demás. Sin embargo, también se ha estudiado que hace falta tener en cuenta la duración, frecuencia e intensidad de los mismos, puesto que hay determinadas conductas, producidas a edades tempranas, que son consideradas normales en determinadas etapas del desarrollo infantil.

El contexto en el que el niño/a se desarrolla tiene gran influencia en su autorregulación emocional y en la aparición o no, de problemas de conducta futuros. El motivo es que, en este entorno, hay aspectos familiares como las prácticas de crianza o los estilos educativos parentales que influyen directamente en el tipo de apego del niño/a hacia sus padres. Como han mencionado anteriormente Kobak y Sceery (1988), Lecannelier et al. (2002) (en Garrido-Rojas, 2006), el tipo de apego se asocia a determinadas estrategias de autorregulación, y la falta de estas son un elemento clave para el desarrollo temprano de problemas de conducta.

Asimismo, el nivel socioeconómico afecta al contexto familiar. Sobre todo, como indica Klevens (2000) (en Moreno, 2015) la escasez de recursos suele producir una disminución de la cantidad de interacciones u oportunidades que la familia ofrece a sus hijos/as, pero no necesariamente un nivel socioeconómico bajo implica determinados estilos educativos parentales o problemas de regulación y de conducta futuros.

Por su parte, la regulación y los problemas de comportamiento también se ven influidos por determinados factores personales tales como la edad, el sexo, el

temperamento y la personalidad. En cuanto al sexo, algunos de los autores mencionados a lo largo del trabajo han mostrado que los niños suelen producir más conductas externalizantes que internalizantes, al contrario que las niñas. Mientras que un temperamento difícil produce cambios en el estilo educativo de la familia, del profesorado, y supone un riesgo para el comportamiento en etapas posteriores porque puede aumentar los conflictos con la autoridad y con los iguales.

El contexto escolar también tiene efecto en este tipo de problemas y en la autorregulación dependiendo de la actitud o el estilo docente. Como se ha estudiado, Wubbless et al. (1991) (según Amin et al., 2011) mostraron que el profesorado que no es excesivamente estricto y se muestra comprensivo con su alumnado, produce un aumento de la adaptación y del éxito cognitivo, social y emocional. Es decir, influye en la reducción de conductas disruptivas o problemáticas.

Es imprescindible una educación en positivo, por lo que los/as docentes deben promover la autorreflexión sobre las acciones y las consecuencias, utilizar estilos educativos cercanos y cálidos, premiar conductas positivas y proporcionar feedback. Ya que diversas teorías han mostrado que una excesiva autoridad o un modelo coercitivo para lograr que los/as niños/as obedezcan suele reforzar, sin ser nosotros/as conscientes de ello, determinados comportamientos problemáticos que producen la perpetuación de los mismos.

En último lugar y en relación a esto, también se ha investigado la importancia de fomentar en el alumnado distintas estrategias relacionadas con la inteligencia emocional y, específicamente, con la autorregulación. Porque de esta manera y mediante el aprendizaje de competencias socioemocionales prácticas, aprenderán a actuar por sí mismos/as a pesar de la influencia de determinados elementos contextuales. Esto muestra que las características del contexto se pueden reducir mediante distintas destrezas relacionadas con la inteligencia emocional que les ayudarán a gestionar sus conflictos y a adaptarse a la vida en sociedad. Por ello, todas las habilidades de autocontrol aprendidas a lo largo de las diez sesiones creadas en la propuesta ‘¡Autocontróláte!’ servirán como factores de protección y, por lo tanto, como prevención. Aunque es importante que todos los docentes que desarrollen estas actividades conozcan otros recursos para seguir trabajando estas competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, V. y Bárcena, C. (2014). PEN, modelo de los Cinco Factores y Problemas de Conducta en la Adolescencia. *Revista acción psicológica*, 11(1), 55-67. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3440/344038005006/>
- Achenbach, T.M (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80(7), 1-37. Doi: 10.1037/h0093906
- Achenbach, T.M. (1993). Empirically based taxonomy: How to use syndromes and profile types derived from the CBCL/4-18, TRF and YSR. University of Vermont: Burlington.
- Adrada, Z., Garaigordobil, M., De Miguel, L. y Pérez, J.I. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *SUMMA Psicológica UST*, 8(2), 5-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3876540>
- Aguilló, M.J., Filella, G., Pérez, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26(1), 125-147. Doi: 10.15581/004.26.125-147
- Albendea, C., Bermúdez, M., y Pérez, C. (2016). Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. En Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A., y Soler, J. (Eds.), *Inteligencia emocional y Bienestar II* (pp. 173-185). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Alcántara, M., Castro, M., Fernández, V., López, J.A., y López-Soler, C., (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21(3), 353-358. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711821003>
- American Psychiatric Association, Arango López, C., Ayuso-Mateos, J.L., Bagny Lifante, A., Kupfer, D.J., Regier, D.A., y Vieta Pascual, E. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Amin, M. y Farasat, M. (2011). The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 1391-1394. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.299
- André, M. y Tena, E.A. (2016), *Regulación emocional en la práctica clínica*, México, D.F.: Editorial Manual Moderno.

- Arcas, M. y Segura, M. (2003), *Educación emocional y los sentimientos*, Madrid: Nancea.
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M. (2012), *Programa "Aulas Felices": psicología positiva aplicada a la Educación*, Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Azurmendi, A., Braza, F., Carreras, M., Fano, E., Muñoz, J.M., y Sánchez-Martín, J.R. (2009). Niveles de andrógenos, estilos parentales y conducta agresiva en niños y niñas de 5-6 años de edad. *Psicothema*, 21(1), 57-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711818010>
- Bellecour entertainment (Productora). (2012). Monsterbox [vimeo]. Recuperado de: <https://vimeo.com/49224248>
- Bermúdez, J. (2011), *Psicología de la Personalidad*, Madrid: UNED.
- Bersabé, R.M., Fuentes, M.J., y Motrico, E. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34(3), 385-400. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/8739/10920>
- Bisquerra, R. et al. (2003), *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*, Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Brito, A.G, Martínez, M.T. y Pérez, J. (2000). Temperamento del niño y personalidad de la madre como antecedentes de la seguridad del apego. *Anuario de Psicología*, 31(1), 25-42. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61438/88390>
- Campos, M., Casullo, M., Fernández, I., Páez, D., y Zubieta, E. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244289>
- Carpio, M.V., Casanova, P.F., Cerezo, M.T., De la Torre, M.J. y García, M.C. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/PDF/3937.pdf>

- Celma, L. y Rodríguez, C. (2017), *Programa SEA: Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes*, Madrid: TEA Ediciones.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2004), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo escolar de Andalucía. (2005). Informe sobre la Convivencia en los centros Educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Recuperado de http://educalab.es/documents/10180/343913/informe_conviv_centros_andalucia.pdf/9500d141-a49c-4b11-90a9-ec84308e9415
- Comas, R., Moreno, R., y Moreno, J. (2002), *Programa Ulises: aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*, Madrid: JUMA.
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia del alumnado de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*. Zaragoza, 29 julio de 2014, núm 140, Pp. 24826-24838.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*. Zaragoza, 28 noviembre de 2017, núm 240, Pp. 36450-36465.
- Del Barrio, V. (2014). *Problemas de conducta en el aula: diagnóstico diferencial*. Valencia: Universitat Internacional Valenciana (VIU).
- Durlak, J. A. (2015). Meta-análisis de la eficacia de los programas universales de educación emocional y social escolar. En: Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J., y Cabello, R. (Eds), *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*, (pp. 179-182). Santander: Fundación Botín.
- Edo, S., Maestre, E., Mezquita, L., Moya, J., Ruipérez, M.A. y Villa, H. (2006). *Relación de la personalidad y los factores de internalización y externalización en niños*. Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/78549>
- Elberling, H., Linneberg, A., Olsen, E.M., Goodman, R. y Skovgaard, A.M. (2010). The prevalence of SDQ-measured mental health problems at age 5-7 years and identification of predictors from birth to preschool age in Danish birth cohort. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 725-735. Doi: 10.1007/s00787-010-0110-z

- Extremera, N., y Fernández, P. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>
- Farkas, C., y Rodríguez, K. (2017). Percepción materna del desarrollo socioemocional infantil: relación con temperamento infantil y sensibilidad materna. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(2), 2735-2746. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358953728011>
- Ferrando, M., Ramírez, A., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la Inteligencia Emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de Educación Infantil?. *Acción psicológica*, 12(1), 65-78. Doi: 10.5944/ap.12.1.14314
- Fundación CADAH. (2012). *TDAH: adaptaciones curriculares*. Recuperado de: <https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-adaptaciones-curriculares.html>
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>
- Garaigordobil, M. (2008). Programas JUEGO: una propuesta de educación para la paz y la convivencia. País Vasco: Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>
- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *SUMMA Psicológica UST*, 4(2), 3-19. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>
- Garaigordobil, M., y Sarrionandia, P. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la Inteligencia Emocional y la Conducta Social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 551-567. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/270509841>
- Garaigordobil, M., y Sarrionandia, P. (2015). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/805/80551191004/>

- García, F., Fuentes, M., Madrid, I., y Martínez, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25(3), 235-242. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289128256006>
- Garra, A., Gómez-Fraguela, J.A., Luengo, M.A. y Romero, E. (2002), *Contruyendo salud: promoción del desarrollo personal y social*, Santiago: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538304>
- Glover, V. y O'Connor, T.G. (2002). Antenatal stress and later development: findings, mechanisms and further hypotheses. *British Journal of Psychiatry*, 180(5), 389-391. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01714.x
- Goleman, D. (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairos.
- Heffron, C. (2015). Art activities for kids: partner painting. Carolina: *The inspired treehouse*. Recuperado de: <https://theinspiredtreehouse.com/partner-painting/>
- Henoa, G., y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/773/77315614009/>
- Hervás, M., Laprida, I. y Miñaca, M.I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *RES: Revista de Educación Social*, (17). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/484876>
- Iborra, I. (2013). *Violencia y acoso escolar: concepto, incidencia y factores de riesgo y protección*. Valencia: Universitat Internacional Valenciana (VIU).
- International Classification of Disease (ICD-10, 1992). Ginebra, WHO.
- Izquierdo, A. (2002). Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 617-643. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202220617A/16585>
- Jiménez, D.C. (2018). La importancia de las emociones en los niños. La rueda de las emociones. Madrid: *Infancia en positivo*. Recuperado de:

<https://infanciaenpositivo.com/importancia-de-las-emociones-en-los-ninos-rueda-de-las-emociones>

- Karevold, E., Mathiesen, K., Sanson, A., y Stoolmiller, M. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 209-222. Doi: 10.1007/s10802-008-9268-y
- Krueger, R. F. y Piasecki, T. M. (2002). Toward a dimensional and psychometrically-informed approach to conceptualizing psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 485-499. Doi: 10.1016/S0005-7967(02)00016-5
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del psicólogo*, 24(85), 19-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=778&numero=6093>
- Ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm 295. Pp. 97858-97921.
- López-Rubio, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: un estudio transcultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/21009016.pdf>
- MacCoby, E.E. y Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E.M. y Mussen, P.H. (Eds.). *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development*, (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mansor, M. (2011). Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195-200. Doi: 10.5539/ass.v7n12p195
- Miller, L.C. (1967) Lousville Behavior Checklist for males 6-12 years of age. *Psychological Reports*, 21(3), 885-896. Doi: 10.2466/pr0.1967.21.3.885
- Monjas, M.I. (2007), *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Educación infantil, primaria y secundaria, Madrid: CEPE.
- Moreno, M.D. (2015). *Estudio transversal y longitudinal del comportamiento en infancia temprana e interacción parental*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39847>
- Nardone, G. (2003), *Modelo de familia*, Barcelona: Herder Editorial.

- Navarro, D. (2006). La teoría de las inteligencias múltiples y la programación y evaluación en la enseñanza y el aprendizaje del Inglés. *Revista Pensamiento Actual*, 6(7). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/6670/6359>
- Navarro, F. (2008). Solución a los problemas de disciplina. Herramientas para un plan de convivencia. Generalitat Valenciana. Consellería d'Educació. Recuperado de: http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodis.pdf
- Observatorio Estatal sobre la Convivencia Escolar (2011). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <http://www.educacion.es>
- Orjales Villa, I. (1999), *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*, Madrid: Editorial CEPE.
- Papalia, D. (2009), *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*, México: Mcgraw-hill.
- Patterson, G.R. (1982), *Coercitive Family Process*, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Peterson, D.R. (1961). Behavior problems of middle childhood. *Journal of consulting psychology*, 25(3), 205-209. Doi: 10.1037/h0038994
- Real Academia Española [RAE]. (2018). Conducta. Edición Tricentenario. Rae.es. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=AChkdr3>
- Real Academia Española [RAE]. (2018). Heurístico/a. Edición Tricentenario. Rae.es. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=KHdGTfC>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado*. Madrid, 28 de febrero de 2014, núm 52. Pp. 19349-19364.
- Skovgaard, AM., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, s., Jorgensen., T y CCC2000 Study Team Olsen EM., Heering, K., Kaas-Nielsen, S., Samberg, V., y Lichtenberg, A. (2007). The prevalence of mental health problems in children 1(½) years of age - the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 62-70. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01659.x
- Weissberg, R.P. y O'Brien, M.U. (2004). What Works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, (591), 86-97. Doi: 10.1177/0002716203260093