

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres
temáticos en la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén – Cajamarca**

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Educación Inicial

Investigadoras: Bach. Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez

Bach. Karina Sofía García Ucañay

Asesora: Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado

Lambayeque - Perú

2026

Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén – Cajamarca

Para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Educación Inicial

Autoras:

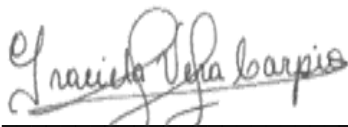


Bach. Barrios Sánchez Andrea Cicely
Investigadora



Bach. García Ucaña Karina Sofía
Investigadora

APROBADO POR EL SIGUIENTE JURADO



Dra. Graciela Vera Carpio
Presidente



Dr. Nelson Pacífico Espinoza Yong
Secretario



Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga
Vocal



Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 730-2026

Siendo las 16:00 horas, del día miércoles 30 de setiembre 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/srr-apdb-azw> por mandato de la Resolución N° 3131-2026-D-FACHSE de fecha 24 de setiembre de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1830-2026-D-FACHSE de fecha 4 de junio de 2026; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. Graciela Vera Carpio
Secretario(a)	: Dr. Nelson Pacífico Espinoza Yong
Vocal	: Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga
Asesor(a) Metodológico	: Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN NIÑOS DE 4 AÑOS Y PROPUESTA DE TALLERES TEMÁTICOS EN LA I.E. FE Y ALEGRÍA N° 22 DE JAÉN - CAJAMARCA. Presentada por ANDREA CICELY AMELIA BARRIOS SÁNCHEZ Y KARINA SOFÍA GARCÍA UCAÑAY para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 19 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de "Muy bueno"**.

Siendo las 17:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Graciela Vera Carpio
 PRESIDENTE(A)

Dr. Nelson Pacífico Espinoza Yong
 SECRETARIO(A)

Dra. Susan Fabiola Dejo Aguinaga
 VOCAL

OBSERVACIONES: Se deja constancia que el horario fue de 16:00 hrs., sin embargo, el acto académico se desarrolló de **18:30 a 19:30 hrs.**

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Laura Isabel Altamirano Delgado usuario revisor de tesis titulada: **Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén – Cajamarca**

Cuyas autoras son: **ANDREA CICELY AMELIA BARRIOS SÁNCHEZ** y **KARINA SOFÍA GARCIA UCAÑAY**; identificadas con documentos de identidad N° 71343431 y N° 72279378; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 11%, verificable en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

La suscrita analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 14 de agosto del 2026.



.....
Asesora

LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO
DNI 16689491

Adjunta:

Resumen de Reporte automatizado de similitudes
Recibo digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén – Cajamarca

Activar
Ver a Conf

INFORME DE ORIGINALIDAD

11 %	12 %	2 %	7 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	3 %
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1 %
3	repositorio.eesppjsco.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
4	Submitted to National University College - Online Trabajo del estudiante	<1 %
5	Submitted to Universidad TecMilenio Trabajo del estudiante	<1 %
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
7	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
8	repositorio.eespppiura.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
9	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %
10	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	<1 %
11	repositorio.sanfranciscochinchu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.unica.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

DRA. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO

DNI 16689491
ASESORA

revista.sciencevolution.com

15	Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Nacional Agraria de la Selva Trabajo del estudiante	<1 %
19	Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, UNAD Trabajo del estudiante	<1 %
20	repositorio.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	Submitted to Escuela De Educación Superior Pedagógico Público Indoamerica Trabajo del estudiante	<1 %
22	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
23	Aguilar Quispe, Wendy Lucero. "Clima organizacional y satisfacción laboral de los profesionales del servicio rural y urbano marginal de salud de la Red de Salud Azángaro, 2023", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
24	Submitted to Universidad Científica del Sur Trabajo del estudiante	<1 %
25	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.unemi.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
27	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
30	Submitted to Universidad Nacional del Santa Trabajo del estudiante	<1 %
31	espacio.digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1 %



DRA. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO

DNI 16689491

ASESORA

32	repositorio.utn.edu.ec	Fuente de Internet	<1%
33	ciencialatina.org	Fuente de Internet	<1%
34	idoc.pub	Fuente de Internet	<1%
35	repositorio.untrm.edu.pe	Fuente de Internet	<1%
36	santafeciudad.com	Fuente de Internet	<1%
37	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez	Trabajo del estudiante	<1%
38	repositorio.unheval.edu.pe	Fuente de Internet	<1%
39	repositorio.uns.edu.pe	Fuente de Internet	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



DRA. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO

DNI. 16689491

ASESORA

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez Y Karina Sofía García Uc...
Título del ejercicio:	Quick Submit
Título de la entrega:	Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de taller...
Nombre del archivo:	Tesis_de_Andrea_y_Karina_30.07.26....docx
Tamaño del archivo:	2.69M
Total páginas:	90
Total de palabras:	15,733
Total de caracteres:	90,701
Fecha de entrega:	15-ago-2026 01:25a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	3012695295

Dra. LAURA ISABEL ALTAMIRANO DELGADO

DNI 16689491

ASESORA

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres
temáticos en la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén – Cajamarca

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
especialidad de Educación Inicial

Investigadoras: Bach. Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez
Bach. Karina Sofía García Ucañay

Asesora: Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado

Lambayeque - Perú

2026

DEDICATORIA

Con amor para mis padres y hermanos, quienes son mi razón de ser y mi mayor inspiración.

Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez

A mis padres, por su amor, confianza y apoyo incondicional durante este camino.

A mis hermanos, por estar siempre a mi lado y brindarme su cariño y motivación.

Karina Sofía García Ucañay

AGRADECIMIENTO

Agradezco, en primer lugar, a mi Señor de los Milagros, por sus infinitas bendiciones, por iluminar mi camino y por haber puesto en mi vida esta maravillosa carrera. Hoy, al culminar una etapa tan importante, estoy convencida de que ha sido su fortaleza, amor y sostén los que me han acompañado durante todos estos años y me han permitido llegar hasta aquí.

A mis padres y hermanos, por ser mi apoyo incondicional, por acompañarme en cada momento de este camino y por brindarme siempre la motivación necesaria para seguir adelante y no rendirme ante las dificultades.

A mi querida bisabuela Emperatriz, quien fue mi compañía durante los últimos años de mi carrera. Aunque hoy ya no está físicamente conmigo, siento que desde el cielo continúa acompañándome, guiándome y celebrando conmigo este logro que también le pertenece.

A mi compañera de tesis, quien me brindó su confianza, apoyo y motivación desde que decidimos empezar este reto juntas.

A mis maestras, quienes fueron una guía fundamental durante mi formación universitaria, compartiendo no solo sus conocimientos, sino también enseñanzas que llevaré conmigo a lo largo de mi vida profesional. De manera especial, a mi asesora, la Dra. Laura Altamirano Delgado, quien desde el primer día de clases creyó en mi capacidad para ejercer esta hermosa carrera. Gracias por su confianza, acompañamiento, dedicación y orientación constante, que fueron fundamentales para hacer posible la culminación de esta importante etapa.

Andrea Cicely Amelia Barrios Sánchez

En primer lugar, agradezco a Dios por cuidarme, darme salud y permitirme culminar satisfactoriamente mi carrera profesional, guiándome siempre por el camino correcto.

A mis padres, por confiar en mí desde el primer momento en que inicié mi vida universitaria, por su amor, apoyo y por nunca dejarme sola en este camino.

De manera especial, agradezco a mi hermana, por ser mi apoyo incondicional, por acompañarme durante toda mi carrera universitaria y por nunca dejarme sola. Gracias por ser mi sostén y por creer siempre en mí.

A mi compañera de tesis, por confiar en mí, por su apoyo y por compartir conmigo este proceso, permitiéndonos llegar juntas a la culminación de este trabajo.

Finalmente, agradezco de manera especial a la Dra. Laura Altamirano, por su acompañamiento, dedicación y persistencia, que fueron fundamentales para hacer posible la culminación de esta tesis.

Karina Sofía García Ucañay

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN	iii
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD.....	iv
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN	v
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD	viii
DEDICATORIA	ix
AGRADECIMIENTO	x
ÍNDICE	xii
ÍNDICE DE TABLAS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCCIÓN	17
Capítulo I: Diseño teórico.....	21
1.1. Antecedentes de la investigación.....	21
1.2. Bases teóricas	25
1.3. Definición y Operacionalización de variables.....	31
Capítulo II: Diseño metodológico	36
2.1. Tipo de investigación	36

2.2.	Diseño de investigación	36
2.3.	Población, muestra y muestreo	37
2.4.	Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos	39
2.5.	Aspectos éticos de la investigación	40
Capítulo III: Resultados		41
Capítulo IV: Discusión de los Resultados		44
Capítulo V: Propuesta		49
Conclusiones		68
Recomendaciones		69
Referencias		70
Anexos		77

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de los participantes según aula	38
Tabla 2 Baremación de la escala de conductas disruptivas	39
Tabla 3 Distribución de los estudiantes según sexo	41
Tabla 4 Nivel de conductas disruptivas en los estudiantes	41
Tabla 5 Nivel de impulsividad en los estudiantes	42
Tabla 6 Nivel de control emocional en los estudiantes	42
Tabla 7 Nivel de tolerancia a la frustración en los estudiantes	43
Tabla 8 Organización de la propuesta	50
Tabla 9 Plan de talleres temáticos	51
Tabla 10 Taller 1: Pienso antes de actuar	53
Tabla 11 Taller 2: Espero y respeto mi turno	54
Tabla 12 Taller 3: Escucho la señal antes de moverme	55
Tabla 13 Taller 4: Pido las cosas sin arrebatar	56
Tabla 14 Taller 5: Reconozco lo que siento	57
Tabla 15 Taller 6: Me calmo y digo lo que siento	58
Tabla 16 Taller 7: El semáforo de mis emociones	59
Tabla 17 Taller 8: Resuelvo el enojo sin lastimar	60
Tabla 18 Taller 9: Espero con calma	61
Tabla 19 Taller 10: Lo intento otra vez	62
Tabla 20 Taller 11: Acepto los límites	63
Tabla 21 Taller 12: Aprendo de mis errores	64
Tabla 22 Resultados esperados de la propuesta	67

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar el nivel de las conductas disruptivas en niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén, Cajamarca y elaborar una propuesta de talleres temáticos para su atención. El enfoque fue cuantitativo, nivel descriptivo-propositivo, no experimental y la población estuvo conformada por 73 niños. Para recolectar la información, se empleó la observación como técnica y una escala de conductas disruptivas elaborada por las investigadoras como instrumento, validado por juicio de expertos a través de la V de Aiken y con un nivel de confiabilidad muy alto, evidenciado por un alfa de Cronbach de 0.89. Dicho instrumento estuvo integrado por 30 ítems distribuidos en tres dimensiones: impulsividad, control emocional y tolerancia a la frustración. Los resultados evidenciaron que el 61,6 % de los niños presentó un nivel medio de conductas disruptivas, mientras que el 20,5 % alcanzó un nivel bajo y el 17,8 % un nivel alto. Asimismo, predominó el nivel medio en impulsividad con 50,7 %, control emocional con 50,7 % y tolerancia a la frustración con 61,6 %. Como conclusión, estas conductas se encontraron presentes con una intensidad moderada en la mayoría de niños y requirieron atención pedagógica oportuna. Ante esta demanda se diseñó la propuesta denominada “Pienso, me calmo y continúo”, que se integró por doce talleres orientados a promover la reflexión antes de actuar, la expresión adecuada de las emociones y una respuesta más tranquila frente a la espera, los límites y las dificultades.

Palabras clave: Conducta disruptiva, taller temático, educación inicial, impulsividad, control emocional, tolerancia, frustración.

ABSTRACT

The study aimed to determine the level of disruptive behaviors in 4-year-old children at I.E. Fe y Alegría No. 22 in Jaén, Cajamarca, and to develop a proposal for thematic workshops to address them. The study followed a quantitative approach, with a descriptive-propositional level and a non-experimental design, and the population consisted of 73 children. Data were collected through observation using a disruptive behavior scale developed by the researchers as the instrument, validated through expert judgment using Aiken's V and showing a very high level of reliability, as evidenced by a Cronbach's alpha coefficient of 0.89. The instrument consisted of 30 items distributed across three dimensions: impulsivity, emotional control, and frustration tolerance. The results showed that 61.6% of the children presented a moderate level of disruptive behaviors, while 20.5% reached a low level and 17.8% a high level. Likewise, the moderate level predominated in impulsivity at 50.7%, emotional control at 50.7%, and frustration tolerance at 61.6%. In conclusion, these behaviors were present at a moderate intensity in most of the children and required timely pedagogical attention. In response to this need, the proposal entitled "I Think, I Calm Down, and I Continue" was designed, consisting of twelve workshops aimed at promoting reflection before acting, the appropriate expression of emotions, and a calmer response to waiting, limits, and difficulties.

Keywords: Disruptive behavior, thematic workshop, early childhood education, impulsivity, emotional control, tolerance, frustration.

INTRODUCCIÓN

Las conductas disruptivas en niños afectan negativamente el clima del aula, interfiriendo en el desarrollo normal de las actividades pedagógicas y disminuyendo el rendimiento académico propio y de sus compañeros. Asimismo, deterioran las relaciones interpersonales, generando conflictos con docentes y pares, lo que puede derivar en aislamiento social. A largo plazo, pueden consolidar patrones de inadaptación conductual que impactan en la autoestima y en el ajuste socioemocional del menor (Savolainen et al., 2025).

A nivel internacional, los problemas emocionales y conductuales durante la primera infancia representan una situación que requiere atención oportuna. En Estados Unidos, una evaluación realizada a 987 niños de entre 2 y 5 años y medio determinó que el 23,0 % cumplía los criterios de algún trastorno emocional o conductual, mientras que el 19,2 % presentaba problemas externalizantes (Sheldrick et al., 2023). Asimismo, un metaanálisis que integró diez estudios y 38 059 participantes estimó que el 24,3 % de los preescolares presentaba problemas emocionales y conductuales, lo que evidencia la necesidad de atender estas dificultades desde los primeros años de vida (Jing et al., 2024).

En el contexto nacional, se identificó que el 20 % de los niños de 4 y 5 años de un centro educativo de inicial en Arequipa presentaba conductas disruptivas, principalmente en nivel ligero (18%) y moderado (2%). Estas conductas se reflejaron en dificultades para cumplir las normas, respuestas impulsivas y actitudes de oposición que podían afectar la adaptación y la convivencia escolar (Condori, 2024). Asimismo, en Tumbes, antes de aplicar una intervención, el 88 % de los niños de cinco años mostró un nivel medio de conductas disruptivas y el 12 % un nivel alto, lo que podía afectar la convivencia y el desarrollo de las actividades escolares (Alverca et al., 2025).

En el ámbito local, las conductas disruptivas vinculadas con dificultades para gestionar la frustración fueron analizadas en 40 niños de cinco años de una institución educativa de Jaén. Los resultados mostraron que el 17,5 % presentó un nivel bajo de gestión de la frustración y el 72,5 % un nivel medio, manifestándose mediante llanto frecuente, pataletas y escaso control de las reacciones ante situaciones frustrantes (Cruz, 2024).

Ante esta realidad, los talleres temáticos constituyen una alternativa pedagógica que puede contribuir a la atención de las conductas disruptivas en niños de una institución educativa al ofrecer espacios estructurados para fortalecer las habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y el respeto por normas. Al abordar temas concretos como manejo de emociones, resolución de conflictos o trabajo en equipo los niños no solo comprenden mejor sus conductas, sino que practican alternativas positivas dentro de un entorno guiado (Williams y Bentley, 2026; Ștefan et al., 2024).

Las autoras del presente estudio, a partir de la observación directa en el aula de niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 – Jaén, han identificado manifestaciones que evidencian posibles dificultades asociadas a conductas disruptivas, tales como: interrupciones constantes durante las actividades pedagógicas mediante gritos, desplazamientos inadecuados o desobediencia de normas. Asimismo, se evidenció escasa autorregulación emocional ante situaciones de frustración. También se identificaron dificultades para mantener la atención durante las actividades dirigidas y conflictos recurrentes entre pares relacionados con la convivencia y el respeto de turnos. Además, se advirtió una posible aplicación insuficiente de estrategias pedagógicas para el manejo de estas conductas en el aula.

Aunque se evidenciaron conductas disruptivas en los niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 – Jaén, no se cuenta con un diagnóstico que permita conocer su frecuencia,

características y niveles. Además, se carece de una propuesta pedagógica estructurada que oriente la intervención docente frente a esta problemática. Por ello, surgió el siguiente problema general: ¿Cómo se manifiestan las conductas disruptivas en niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 – Jaén y qué propuesta de talleres temáticos puede plantearse para su atención?

A partir del problema planteado, se estableció el objetivo general: Determinar el nivel de las conductas disruptivas en niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén - Cajamarca y elaborar una propuesta de talleres temáticos para su atención. Como objetivos específicos se tiene a) Evaluar el nivel de conductas impulsivas en niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén-Cajamarca; b) Evaluar el nivel de control emocional de los niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 – Jaén; c) Evaluar el nivel de tolerancia a la frustración en niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 – Jaén; d) Diseñar una propuesta de talleres temáticos basada en los resultados obtenidos.

Como hipótesis general, se planteó que las conductas disruptivas en los niños de 4 años de la I. E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén presentan predominantemente un nivel medio, por lo que resulta pertinente diseñar una propuesta de talleres temáticos para su atención.

El presente estudio se justifica por su importancia teórica, práctica, metodológica y social dentro de la educación inicial. En el aspecto teórico, permite analizar las conductas disruptivas en niños de 4 años, como la impulsividad, las dificultades en la regulación emocional y la limitada tolerancia frente a la frustración, tomando como base los planteamientos de Vygotsky, quien resalta el papel de la interacción social en la construcción del autocontrol, así como de Albert Bandura, quien sostiene que el comportamiento se adquiere a través de procesos de observación y modelamiento. En el ámbito práctico, la investigación plantea el diseño de talleres temáticos como alternativa pedagógica orientada a disminuir estas conductas, favoreciendo un ambiente de

aula más armonioso y el desarrollo de competencias socioemocionales. Desde la dimensión metodológica, se adopta un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo–propositivo, empleando un instrumento previamente validado y confiable, lo cual asegura la consistencia de los datos y su replicabilidad en investigaciones futuras. Por último, en el aspecto social, el estudio contribuye al desarrollo integral de los niños, promoviendo relaciones interpersonales adecuadas y conductas positivas desde los primeros años de vida.

Este estudio reconoce ciertas restricciones que deben tomarse en cuenta al momento de analizar los resultados. En primer término, la investigación se desarrolló en una única institución de educación inicial, lo cual limita la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otros escenarios educativos con realidades distintas. Del mismo modo, debido a que el diseño adoptado es no experimental y de carácter descriptivo–propositivo, no se busca establecer vínculos de causalidad entre las variables, sino más bien describir la situación observada y formular una propuesta de mejora.

Asimismo, la obtención de la información se llevó a cabo mediante la observación, lo que podría introducir cierto nivel de subjetividad en la apreciación del evaluador, aun cuando se empleó un instrumento previamente validado y con adecuados niveles de confiabilidad.

Por último, cabe mencionar que no se abordaron de manera directa variables externas como el entorno familiar, social o emocional de los estudiantes, factores que podrían incidir en la aparición de dichas conductas. Sin embargo, estas limitaciones no restan validez a los resultados alcanzados, sino que constituyen elementos importantes a considerar en futuras investigaciones.

Capítulo I: Diseño teórico

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1. *A nivel internacional*

Williams y Bentley (2026), propusieron determinar si un taller escolar de ritmo y movimiento orientado a la autorregulación (RAMSR) podía reducir problemas de conducta en niños de educación inicial pertenecientes a contextos socioeconómicamente desfavorecidos en Australia. Realizaron un estudio cuantitativo, de nivel explicativo, con diseño experimental tipo ensayo controlado aleatorizado por conglomerados, en el que docentes aplicaron entre 16 y 20 sesiones durante 8 semanas; participaron 213 preescolares de 8 centros educativos, evaluados mediante reportes docentes. Los hallazgos evidenciaron disminuciones significativas en conductas externalizantes ($p < 0.01$) e internalizantes ($p = 0.037$), además de mejoras en habilidades prosociales ($p = 0.043$). En síntesis, la intervención mostró ser una estrategia viable para atenuar dificultades conductuales en poblaciones infantiles, aportando recursos autorregulatorios que favorecen una adaptación más equilibrada al entorno escolar.

Pansu et al. (2024), en Francia, evaluaron la eficacia de la estrategia Differential Reinforcement for All DR-All para disminuir las conductas disruptivas dentro del aula. La investigación incluyó una intervención desarrollada en educación infantil con 58 niños de 4 a 6 años, de los cuales 27 integraron el grupo experimental y 31 el grupo de comparación; antes de su aplicación, la docente y su asistente recibieron capacitación para dejar de reforzar las respuestas inadecuadas y reconocer de manera constante los comportamientos favorables. Los resultados evidenciaron que el promedio de comportamientos disruptivos por estudiante disminuyó de 20 a 9,87 por hora, alcanzando una diferencia significativa y un efecto moderado ($p < .001$; $d = -0,62$). Concluyeron que una respuesta docente coherente, centrada en reforzar las acciones apropiadas

sin estigmatizar a determinados niños, puede favorecer la adquisición de nuevas normas de comportamiento y reducir las interrupciones en el aula.

Rakap y Balikci (2024), en Turquía, tuvieron como objetivo analizar si un programa de desarrollo profesional basado en el Pyramid Model podía reducir las conductas disruptivas en niños de educación preescolar. El estudio fue cuantitativo, de nivel aplicado, con diseño de caso único tipo línea base múltiple entre conductas, desarrollado en aulas inclusivas con 3 docentes y 3 niños de 4 años que presentaban conductas disruptivas leves a moderadas; se empleó observación sistemática, el instrumento Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) y el registro de frecuencia de conductas desafiantes por minuto. Los resultados evidenciaron una disminución progresiva y consistente de las conductas disruptivas (por ejemplo, reducciones de 0.52 a 0.33; 0.43 a 0.26; 0.59 a 0.36 por minuto), acompañada de efectos fuertes ($Tau-U=1.0$). Concluyeron que la capacitación docente con acompañamiento práctico contribuye significativamente a reducir conductas desafiantes en infantes pequeños dentro del aula.

Sourander et al. (2022), en Finlandia, analizaron la efectividad del programa Strongest Families Smart Website, dirigido a familias de niños de 4 años que presentaban conductas disruptivas. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño de implementación basado en la comparación de grupos. La muestra incluyó a 600 familias de niños de 4 años que participaron en el programa mediante sesiones virtuales y acompañamiento telefónico, en donde utilizaron cuestionario. Como resultado, la puntuación de conductas externalizantes disminuyó en 6,2 puntos, la puntuación general de dificultades conductuales se redujo en 15,2 puntos y la agresividad descendió en 5,5 puntos, con diferencias significativas en todos los casos ($p < .001$). Los autores concluyeron que una intervención estructurada, acompañada de orientación continua y actividades aplicadas en la vida cotidiana, puede disminuir las conductas problemáticas y fortalecer las

capacidades de los adultos para responder con mayor consistencia ante el comportamiento infantil.

1.1.2. A nivel nacional

Alverca et al. (2025) tuvieron como propósito demostrar que la dramatización utilizada como estrategia pedagógica podía mejorar las conductas disruptivas en niños de 5 años en Tumbes. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y diseño preexperimental con pretest y posttest, y contó con la participación de 17 niños cuyas conductas fueron valoradas mediante la observación y una lista de cotejo. Se halló que la puntuación media aumentó de 20,76 en el pretest a 26,12 en el posttest, con una diferencia de 5,36 puntos y una significación inferior a .001, cambio que los autores interpretaron como una mejora del comportamiento después de desarrollar las actividades. Se pudo concluir que la dramatización favorece la reflexión sobre las propias acciones y ofrece a los niños oportunidades para practicar respuestas más apropiadas dentro de situaciones cercanas a su vida escolar.

García (2022) determinó la influencia del taller pedagógico “pedagogía de la ternura” en la disminución de conductas agresivas en niños de una I.E. inicial de Apurímac. Fue un estudio aplicado, con diseño preexperimental de un solo grupo con pretest–posttest, utilizando como instrumento una ficha de observación de la agresividad, aplicada a una muestra de 20 infantes. Como resultado principal, tras la intervención se redujo la conducta agresiva alta (de 50% a 15%) y aumentó el nivel bajo (de 20% a 65%), confirmándose diferencia significativa con Wilcoxon ($p = 0,002 < 0,05$). En conclusión, la propuesta pedagógica sustentada en la pedagogía de la ternura evidenció una reducción significativa de las conductas agresivas en los estudiantes intervenidos, demostrando su eficacia en el fortalecimiento de un clima socioemocional más armónico.

Ramírez (2021) desarrolló una investigación relacionada a conductas disruptivas y convivencia escolar en niños de 4 años de una institución educativa inicial de Lima, con el propósito de describir estas conductas y su relación con la convivencia escolar, planteando además

estrategias de mejora. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional con enfoque propositivo, con una muestra de 50 niños, empleando una lista de cotejo validada por expertos. Los resultados mostraron que el 64% presentó un nivel medio de conductas disruptivas, destacando dificultades en el respeto de normas y control de impulsos. Estos resultados se relacionan con los aportes de Bandura y Vygotsky, debido a que las conductas sociales se adquieren mediante la observación de los modelos presentes en el entorno, mientras que la interacción social y la mediación del adulto favorecen la construcción de normas y comportamientos adecuados.

Cajusol y Fernández (2021) tuvieron como propósito determinar el impacto de un taller de “pedagogía de la ternura” para contrarrestar conductas agresivas en niños y niñas del nivel inicial de dos centros educativos de Ferreñafe y Pomalca. La indagación fue de enfoque cuantitativo, nivel aplicativo, con diseño cuasiexperimental, aplicando pretest y posttest; se trabajó con la población total por ser accesible (180 niños: 90 en grupo experimental y 90 en grupo control), usando principalmente una lista de cotejo y cuestionario para evaluar agresividad. Como hallazgo principal, tras los talleres (con participación clave de padres), en el grupo intervenido la agresividad física bajó de 57% a 23%, la verbal de 76% a 30% y la psicológica de 66% a 26%. En conclusión, el programa basado en ternura y valores reduce de manera importante la agresividad infantil cuando se aplica de forma constante y articulada entre familia y docentes.

1.1.3. A nivel local

Vásquez (2023) realizó un estudio sobre conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de actividades lúdicas en una institución educativa inicial de Cajamarca, cuyo propósito fue describir las conductas disruptivas y diseñar una propuesta de intervención pedagógica. La investigación fue de tipo descriptiva-propositiva, con una muestra de 45 niños, utilizando una escala de observación estructurada. Los resultados evidenciaron que el 70% presentó niveles medios y altos de conductas disruptivas, siendo más frecuentes la impulsividad y la baja tolerancia

a la frustración. Estos hallazgos se articulan con los postulados de Lev Vygotsky, quien destaca que el juego constituye una actividad fundamental para el desarrollo del autocontrol y la regulación emocional en la infancia. Asimismo, se relacionan con Albert Bandura, al considerar que las actividades lúdicas permiten modelar conductas positivas mediante la observación y la interacción social, justificando así la pertinencia de propuestas pedagógicas basadas en el juego para mejorar la conducta infantil.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Esta teoría explica que los individuos adquieren nuevas conductas observando el comportamiento de otros y las consecuencias que este produce, de manera que el aprendizaje no depende únicamente de la experiencia directa sino también del modelado, la imitación y la interpretación cognitiva de lo observado en el entorno social, lo cual permite comprender cómo los niños incorporan patrones de comportamiento al interactuar con su ambiente y con quienes los rodean (Siregar y Diah, 2024).

Con base en la teoría del aprendizaje social, las conductas disruptivas pueden entenderse como comportamientos que los niños adquieren al observar e imitar acciones presentes en su entorno familiar, escolar o social, especialmente cuando perciben que estas conductas generan atención, poder o alguna forma de beneficio, por lo que la repetición de dichos modelos y las respuestas que reciben influyen en que estos comportamientos se mantengan o se intensifiquen con el tiempo (Visser et al., 2022).

Bandura amplió su planteamiento al señalar que las personas no son receptoras pasivas de las influencias externas, sino agentes capaces de anticipar consecuencias, formular propósitos, regular sus acciones y valorar sus propias capacidades, procesos que les permiten guiar de manera

gradual su comportamiento. La conducta surge de una relación recíproca entre los factores personales, las acciones y las condiciones del ambiente, por lo que el niño puede verse influido por el aula y la familia, pero también modifica esos espacios mediante sus respuestas, decisiones y formas de relacionarse. Esta perspectiva permite entender que la atención de las conductas disruptivas no debe limitarse a corregir una reacción visible, sino a fortalecer la confianza del niño en su capacidad para actuar de otra manera, practicar el autocontrol y propiciar experiencias donde reconozca sus avances, revise lo ocurrido y elija respuestas más adecuadas ante situaciones similares (Bandura, 2001).

1.2.2. Teoría de la coerción de Gerald Patterson

Patterson describe que las conductas problemáticas se fortalecen cuando, en la interacción cotidiana, el niño y el adulto entran en un intercambio tenso donde ambos aumentan respuestas desagradables hasta que uno cede, y ese “alivio” momentáneo termina reforzando el mismo patrón para la próxima vez, por lo que con la repetición se consolidan dinámicas que sostienen la desobediencia, los estallidos y la oposición en el tiempo (Van Dijk et al., 2022).

Bajo la teoría de la coerción, las conductas disruptivas pueden interpretarse como comportamientos que se mantienen cuando los conflictos entre el niño y el adulto se resuelven mediante presión, insistencia o confrontación, ya que estas respuestas terminan consolidando formas inadecuadas de interacción que, con el tiempo, se expresan en comportamientos como berrinches, resistencia a las normas o enfrentamientos frecuentes en el entorno familiar y escolar (Hogye et al., 2023).

El pensamiento de Patterson permite entender que las conductas coercitivas no permanecen limitadas al ambiente familiar, pues pueden afectar la adquisición de habilidades necesarias para convivir, seguir indicaciones y relacionarse adecuadamente con otras personas. Cuando el niño

utiliza con frecuencia respuestas hostiles u opositoristas para controlar una situación, disminuyen sus oportunidades de practicar la cooperación, la comunicación y la solución apropiada de los desacuerdos, lo que puede generar dificultades durante su adaptación al contexto escolar. La atención durante los primeros años resulta relevante porque el fortalecimiento de prácticas de crianza consistentes y la enseñanza de respuestas alternativas pueden interrumpir esta trayectoria antes de que dichas conductas se consoliden y encuentren nuevas formas de refuerzo en otros espacios sociales (Patterson, 2002).

1.2.3. Teoría constructivista del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La teoría de Jean Piaget plantea que el niño construye su conocimiento de manera activa al relacionar lo nuevo con lo que ya sabe, ajustando sus ideas cuando la experiencia le muestra que necesita reorganizarlas, de modo que el aprendizaje no es copia sino un proceso de adaptación mental progresiva mediante esquemas, asimilación y acomodación, lo cual explica por qué el pensamiento infantil cambia por etapas a medida que interactúa con el entorno y resuelve situaciones reales (Taber, 2024).

Asimismo, el desarrollo intelectual no depende de un solo factor, sino de la relación entre la madurez, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio, proceso que permite reorganizar lo aprendido cuando las respuestas disponibles ya no resultan suficientes. La información ofrecida por el adulto adquiere significado cuando puede vincularse con las estructuras cognitivas que el niño ha alcanzado, por lo que una enseñanza demasiado adelantada puede producir repetición verbal sin una comprensión real. En los niños de cuatro años, esta idea respalda el uso de situaciones breves, preguntas sencillas y comparación de alternativas, permitiendo que reconozcan otras posibilidades de acción, anticipen algunas consecuencias y construyan respuestas más adecuadas ante los conflictos cotidianos (Piaget, 1970).

A partir de este postulado, los talleres temáticos se comprenden como espacios donde el niño aprende mejor cuando actúa y experimenta con situaciones significativas, porque al explorar y comparar lo que descubre con lo que ya creía, va ajustando sus ideas y construyendo nuevas comprensiones de forma progresiva, de modo que el tema trabajado no se memoriza, sino que se interioriza mediante actividad guiada y reflexión sencilla a su nivel.

1.2.4. *Teoría sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky*

La teoría propuesta por Lev Vygotsky, sostiene que el desarrollo cognitivo del niño se forma principalmente a través de la interacción con otras personas y con el entorno cultural en el que vive, ya que, mediante el lenguaje, la cooperación y la guía de individuos con mayor conocimiento el niño internaliza progresivamente habilidades y formas de pensamiento que inicialmente aparecen en el plano social y luego se transforman en procesos mentales propios (Zhou, 2024).

Desde esta teoría, los talleres temáticos se entienden como espacios de aprendizaje donde los infantes construyen conocimientos mediante la interacción con otros y con la guía del docente, ya que el desarrollo cognitivo se fortalece cuando las actividades se realizan de manera colaborativa y dentro de contextos sociales que favorecen la participación, el lenguaje y el intercambio de experiencias entre pares (Justice et al., 2025).

El desarrollo infantil no puede valorarse únicamente por lo que el niño resuelve de manera independiente, pues también importa aquello que consigue realizar con preguntas, demostraciones o ejemplos oportunos, ya que esta diferencia revela capacidades que todavía se encuentran en proceso de formación. La enseñanza adquiere mayor valor cuando se orienta hacia esas posibilidades cercanas y propone experiencias que el niño aún no domina por completo, pero que puede afrontar con apoyo, debido a que el aprendizaje organizado puede activar procesos internos

que todavía no se han consolidado. En los talleres temáticos, esta idea permite ajustar los retos a las necesidades de cada participante y reconocer avances que quizá no sean visibles en una primera observación, como detener una reacción impulsiva, expresar una emoción con palabras o continuar una actividad difícil después de recibir una orientación breve (Vygotsky, 2017).

1.2.5. Enfoque de Talleres temáticos

Teniendo en cuenta las teorías descritas, la propuesta de talleres temáticos pueden entenderse como estrategias educativas organizadas alrededor de un tema específico que promueven el aprendizaje mediante la participación activa, la exploración y el intercambio entre los niños. Estas actividades permiten que los discentes construyan nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas y, al mismo tiempo, favorecen la interacción social y la guía del docente, elementos que contribuyen al desarrollo cognitivo y al fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento.

Morán et al. (2024) definen al taller temático como una sesión educativa principalmente práctica, donde los participantes aprenden haciendo y participan activamente en su propio proceso, fortaleciendo de forma progresiva habilidades, competencias y conocimientos vinculados a un tema o área de aprendizaje.

Para Ramírez et al. (2026), también puede definirse como una forma de desarrollar la enseñanza-aprendizaje que combina experiencia y reflexión, porque permite vivenciar, analizar lo vivido y sintetizarlo en ideas claras, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento mientras se observa y se experimenta con el contenido.

Por su parte, Suárez y Fortes (2021) describen a los talleres temáticos como una propuesta didáctica estructurada y contextualizada alrededor de un tema, que integra actividades como juegos, prácticas y situaciones problemáticas para promover el diálogo, cuestionar la realidad del

estudiante y facilitar un aprendizaje significativo.

Los investigadores citados coinciden en que los talleres temáticos no deben reducirse a la exposición de contenidos, sino que requieren una organización práctica, participativa y vinculada con las experiencias de los estudiantes. Su postura resalta que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando los participantes actúan, experimentan, dialogan y reflexionan sobre lo realizado, mientras el docente orienta el proceso y adapta las actividades al contexto y a las necesidades del grupo. Así, el taller se concibe como un espacio educativo dinámico que integra la experiencia con la reflexión y permite desarrollar conocimientos, habilidades y competencias mediante juegos, prácticas y situaciones cercanas a la realidad del estudiante.

1.2.6. Los talleres temáticos se estructuran en las siguientes dimensiones:

- **Planificación pedagógica del taller**

La planificación pedagógica del taller es el proceso previo mediante el cual la docente organiza con intención formativa los propósitos, la secuencia de actividades, los recursos y la forma de acompañar el aprendizaje, de modo que el taller no sea improvisado, sino coherente, activo y centrado en lo que los niños necesitan desarrollar en cada sesión (Lander et al., 2025).

También puede entenderse como la adecuación reflexiva de las actividades al contexto del aula, a la edad de los estudiantes y a sus características de aprendizaje, buscando que las experiencias propuestas sean pertinentes, variadas y significativas, para favorecer una intervención educativa mejor estructurada y con mayores posibilidades de logro (Treviño y Godoy, 2022).

- **Estrategias didácticas y socioemocionales**

Se comprende como el conjunto de acciones pedagógicas que el docente emplea de

forma intencional para enseñar, orientar y fortalecer en los niños habilidades como la empatía, la autorregulación, la convivencia y la expresión adecuada de emociones, integrándolas al trabajo de aula o desarrollándolas mediante talleres y actividades específicas (Gamarra y Pérez, 2025).

De igual forma se puede entender como el uso de recursos metodológicos participativos, como el trabajo colaborativo, el diálogo, el juego y la reflexión guiada, que no solo facilitan el aprendizaje, sino que además ayudan a mejorar la interacción entre los estudiantes, favoreciendo un clima más armónico y un mejor desarrollo socioafectivo desde edades tempranas (García y De la Peña, 2024).

- **Recursos y materiales**

Son los medios pedagógicos que acompañan el desarrollo del taller y ayudan a que los niños comprendan, participen y se involucren mejor en cada actividad, ya que vuelven el aprendizaje más concreto, dinámico y cercano a su realidad. Su valor no está solo en “apoyar” la clase, sino en facilitar experiencias significativas acordes con la edad y las necesidades de los alumnos (Salazar-Canchingre et al., 2024).

Alude a un conjunto de elementos lúdicos, visuales, manipulativos o expresivos que el docente selecciona de manera intencional para favorecer la interacción, la expresión emocional y la convivencia dentro del taller. Cuando estos materiales son pertinentes y bien utilizados, contribuyen no solo al aprendizaje, sino también al desarrollo socioemocional y a una participación más activa de los infantes (Ibarra et al., 2024).

1.3. Definición y Operacionalización de variables

En coherencia con la naturaleza de la investigación, se presentó la definición conceptual y operativa de la variable de estudio “conductas disruptivas”, con el propósito de delimitar su

comprensión y medición; a partir de ello, se formuló una propuesta orientada a su mejora.

1.3.1. Definición conceptual

Con base en las teorías mencionadas, las conductas disruptivas pueden entenderse como comportamientos inadecuados que los infantes desarrollan y mantienen a partir de la observación de modelos presentes en su entorno y de interacciones repetidas donde las respuestas negativas terminan reforzándose entre adultos y menores. Aquellas conductas suelen manifestarse en desobediencia, oposición o estallidos emocionales que alteran la convivencia, debido a que se aprenden por imitación y se consolidan cuando ciertos patrones de interacción refuerzan su repetición en el tiempo.

Çıkılı et al. (2025) definen las conductas disruptivas como manifestaciones de comportamiento en la niñez que se expresan en agresiones, desafíos a la autoridad y berrinches, y que se observan cuando la respuesta del niño se aparta de lo esperable para su etapa y empieza a generar dificultades en su funcionamiento cotidiano.

Por su parte, Sourander et al. (2022) lo entiende como el conjunto amplio de conductas externalizantes que “salen hacia afuera” y afectan la convivencia, como, por ejemplo, oposición, romper reglas, hiperactividad, falta de control e incluso conductas agresivas, porque interfieren con el aprendizaje y el clima del aula al dificultar que el niño y su entorno se regulen.

Para Pansu et al. (2024), las conductas disruptivas en el contexto escolar se describen como acciones que interrumpen el desarrollo normal de las actividades y alteran a docentes o compañeros, ya sea por desobediencia de normas, distracción intencional, comentarios fuera de turno o actitudes que rompen la dinámica de la clase.

1.3.2. Definición operativa

Para efectos del presente estudio, las conductas disruptivas se organizaron en tres dimensiones: impulsividad, dificultades en el control emocional y baja tolerancia a la frustración.

Esta clasificación fue elaborada por las investigadoras a partir de la revisión teórica y de las manifestaciones observables en niños de educación inicial, con la finalidad de orientar la medición de la variable. A continuación, se describen cada una de ellas.

- **Impulsividad**

La impulsividad hace referencia a la tendencia del niño a emitir respuestas inmediatas ante determinados estímulos, sin lograr inhibirlas adecuadamente. En la etapa preescolar, se relaciona con una elevada motivación de aproximación y con dificultades en el control inhibitorio, procesos que intervienen en la regulación de la conducta (Pauli-Pott y Becker, 2021).

Asimismo, se manifiesta cuando el niño presenta limitaciones para detener una respuesta dominante y controlar su comportamiento antes de actuar. Estas dificultades pueden aparecer desde los primeros años y constituir un factor de vulnerabilidad para el desarrollo posterior de problemas de atención e hiperactividad (Pauli-Pott y Becker, 2021).

- **Control emocional**

Capacidad que permite al niño reconocer lo que siente y manejar sus reacciones de una manera más adecuada frente a lo que ocurre en el aula o en su entorno, evitando que la emoción lo desborde por completo. No significa reprimir lo que siente, sino aprender a expresarlo y canalizarlo de forma más tranquila y saludable (Molina, 2024).

Además, se comprende como una habilidad de autorregulación que ayuda al estudiante a conservar la calma, adaptarse a situaciones difíciles y responder con mayor equilibrio ante la frustración, el enojo o la tensión cotidiana. El control emocional resulta clave para la convivencia escolar, ya que influye en la manera como el niño se relaciona con sus compañeros, sigue normas y afronta conflictos (Molina, 2024).

- **Tolerancia a la frustración**

Facultad que tiene una persona para afrontar aquello que no le sale como espera, sin reaccionar de forma desmedida ni perder por completo el control de su conducta. Se refleja cuando logra enfrentar límites, errores o demoras con mayor calma, aceptando que no siempre obtiene lo que desea de inmediato (Alberca et al., 2024).

De la misma manera, se entiende como un recurso de autorregulación que ayuda al estudiante a sostener el esfuerzo, adaptarse a situaciones incómodas y responder mejor ante obstáculos, exigencias o resultados no esperados. Por ello, no solo implica “aguantar” el malestar, sino aprender a manejarlo de manera progresiva para convivir, aprender y resolver dificultades con mayor equilibrio (Cuadros y Leal, 2024).

- **Cuadro de operacionalización de variables**

Variable	Dimensiones	Indicadores	Técnica/ instrumento
Conductas disruptivas	Impulsividad	Interrumpe las actividades de otros compañeros. Se levanta de su asiento sin autorización. No respeta turnos establecidos. Arrebata objetos a sus compañeros. Actúa sin pensar en las consecuencias de sus acciones. Sale del aula sin autorización. Interrumpe constantemente al docente. Responde antes de escuchar instrucciones completas. Tiene dificultad para permanecer en su lugar durante las actividades. Cambia rápidamente de una actividad a otra sin terminarlas.	Observación/ Escala de conductas disruptivas
	Control	Se enfada rápidamente.	

	emocional	Grita cuando se altera. Tiene dificultad para calmarse. Reacciona con agresividad verbal. Presenta cambios bruscos de estado de ánimo. Expresa sus emociones de manera inadecuada. Tiene dificultad para expresar cómo se siente. Requiere ayuda constante para recuperar la calma. Presenta irritabilidad ante situaciones cotidianas. Manifiesta llanto excesivo ante situaciones conflictivas.	
	Tolerancia a la frustración	Se desmotiva cuando no logra una actividad. Abandona las tareas con facilidad. Se frustra cuando pierde en los juegos. Se molesta cuando debe esperar. Reacciona negativamente ante los errores. Tiene dificultad para aceptar límites. No acepta correcciones del docente. Insiste en obtener resultados inmediatos. Evita realizar actividades difíciles. Se niega a continuar una actividad cuando encuentra obstáculos.	

Capítulo II: Diseño metodológico

2.1. Tipo de investigación

El enfoque fue cuantitativo, porque buscó recolectar y analizar datos numéricos para describir las características del fenómeno estudiado y proponer una alternativa de mejora basada en los resultados obtenidos.

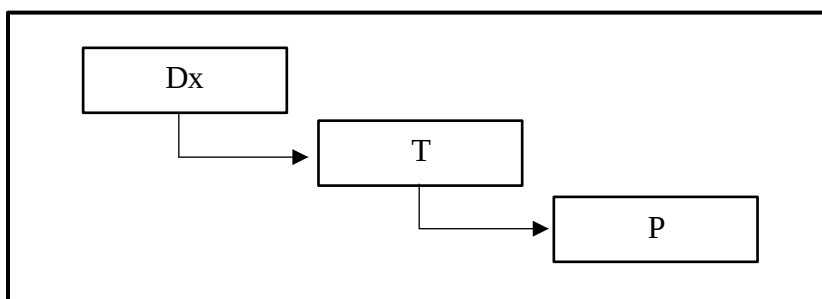
El nivel fue descriptivo propositivo, ya que primero se describió cómo se manifiestan las conductas disruptivas en los estudiantes y, a partir de ese diagnóstico, se planteó una propuesta pedagógica orientada a mejorar la situación observada. Los estudios descriptivos permitieron caracterizar un fenómeno o situación específica mediante la observación y análisis sistemático de sus principales características (Vizcaíno et al., 2023)

2.2. Diseño de investigación

El diseño fue no experimental, debido a que las variables no se manipularon, sino que se estudiaron tal como se presentaban en su contexto natural dentro del aula. Para Vizcaíno et al. (2023), este diseño se caracteriza por examinar los fenómenos tal como ocurren en su entorno natural, para luego interpretarlos y estudiarlos sin realizar modificaciones ni manipulaciones deliberadas sobre las variables.

El estudio fue de corte transversal, ya que los datos se recogieron en un solo momento, permitiendo describir el estado actual de las conductas disruptivas.

El diseño presenta el siguiente esquema como se aprecia:



Nota. La figura explica el diseño de la investigación

Dx= Diagnóstico

T= Teorías

P= Propuesta

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1. Población

Estuvo conformada por 73 niños de 4 años de la I.E.I. Fe y Alegría de la ciudad de Jaén en Cajamarca, quienes constituyeron el grupo en el que se observó el fenómeno relacionado con las conductas disruptivas dentro del contexto educativo. La población se define como el universo de personas, eventos o elementos que comparten determinadas características y sobre los cuales se desea realizar inferencias dentro de una investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

2.3.2. Muestra

En esta investigación, debido a que la población de estudio fue accesible y de tamaño considerable, se consideró a la totalidad de sus integrantes como muestra. Por tanto, la muestra fue equivalente a la población, conformada por 73 niños de 4 años de la I.E.I. Fe y Alegría de la ciudad de Jaén en Cajamarca, realizándose un estudio censal.

Según Manterola y Rivadeneira (2025), la muestra es un subconjunto representativo de la población que se utiliza para recolectar los datos necesarios y realizar el análisis correspondiente

en una investigación.

Tabla 1

Distribución de los participantes según aula

Aula	Total
Aula amarilla	25
Aula azul	23
Aula verde	25
Total	73

Nota. Nómina de matrícula de los niños de 4 años de la I. E. analizada.

2.3.3. Muestreo

No se realizó un procedimiento de selección muestral, debido a que se trabajó con la totalidad de la población mediante un estudio censal.

Criterios de inclusión

- Niños de 4 años matriculados en la institución educativa durante el periodo de estudio.
- Participantes cuyos padres o apoderados firmaron el consentimiento informado.
- Asistencia regular durante el periodo de observación.
- Presencia en las sesiones programadas para la recolección de datos.
- Registro completo en la escala de observación.

Criterios de exclusión

- Padre, la madre o el apoderado que no autorizaron la participación de su hijo.
- Inasistencia prolongada que impidió realizar una observación suficiente.
- Traslado o retiro de la institución educativa durante el periodo de recolección de datos.
- Registros incompletos en el instrumento de observación.

2.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos

2.4.1. Técnica

Se empleó la técnica de la observación, la cual permitió recolectar información directa y relevante para el cumplimiento de los objetivos del estudio, ya que posibilita registrar de manera sistemática las conductas de los niños en su contexto natural. Según Arias y Covinos (2021), la observación permite al investigador obtener datos sobre comportamientos tal como ocurren en la realidad, sin intervenir en ellos. En este sentido, su aplicación resulta pertinente para el análisis de las conductas disruptivas en el aula.

2.4.2. Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó la Escala de conductas disruptivas en niños de 4 años, elaborada por las investigadoras con la finalidad de identificar la frecuencia de estos comportamientos dentro del aula. El instrumento estuvo constituido por 30 ítems distribuidos en tres dimensiones: impulsividad, control emocional y tolerancia a la frustración, con 10 ítems para cada una. Los ítems se valoraron mediante cuatro alternativas de respuesta: nunca (1), casi nunca (2), casi siempre (3) y siempre (4).

A continuación, en la siguiente tabla se presentó la baremación.

Tabla 2

Baremación de la escala de conductas disruptivas

Rango	Nivel	Interpretación
30–60	Bajo	Escasa presencia de conductas disruptivas
61–90	Medio	Presencia moderada de conductas disruptivas
91–120	Alto	Elevada presencia de conductas disruptivas

Nota. Elaboración propia.

La validez de contenido se determinó mediante el juicio de expertos, quienes en un total de 4 evaluaron la claridad, coherencia, pertinencia y relevancia de los ítems. Asimismo, la confiabilidad se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0,89, lo que evidenció una consistencia interna muy alta del instrumento (ver anexo 1).

2.4.3. Equipos y materiales de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron copias impresas de la Escala de conductas disruptivas en niños de 4 años, formatos de consentimiento informado, fichas de registro, lapiceros y portapapeles. Asimismo, se empleó una computadora para organizar, codificar y procesar la información obtenida mediante una hoja de cálculo.

2.5. Aspectos éticos de la investigación

El estudio se desarrolló de acuerdo con los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. En respeto de la autonomía, se solicitó la autorización de la institución educativa y el consentimiento informado de los padres o apoderados. Asimismo, se priorizó el bienestar y la protección de los niños durante todo el proceso de recolección de datos.

El principio de beneficencia se consideró al orientar el estudio hacia la generación de una propuesta pedagógica favorable para los participantes; mientras que la no maleficencia se garantizó mediante la observación de las conductas sin alterar las actividades habituales del aula ni exponer a los niños a situaciones de riesgo. Del mismo modo, el principio de justicia permitió aplicar los mismos criterios de observación a todos los participantes, sin distinción alguna.

La confidencialidad se aseguró mediante la protección de la identidad de los niños y el uso exclusivamente académico de la información recopilada. Además, se actuó con responsabilidad, objetividad e integridad científica durante el desarrollo de la investigación, reconociendo las fuentes consultadas de acuerdo con las normas APA, séptima edición.

Capítulo III: Resultados

En este capítulo se exponen los resultados descriptivos obtenidos a partir de los datos recopilados durante la investigación. Su presentación se realiza de manera ordenada, conforme a los objetivos planteados.

Tabla 3

Distribución de los estudiantes según sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	35	47,9
Masculino	38	52,1
Total	73	100,0

Nota. Datos obtenidos mediante la escala de observación.

En la tabla 3 muestra que la población estuvo conformada por 73 niños de cuatro años, de los cuales el 52,1 % correspondió al sexo masculino y el 47,9 % al sexo femenino. Estos resultados evidencian una distribución casi equilibrada entre ambos grupos, con un ligero predominio de estudiantes varones.

Tabla 4

Nivel de conductas disruptivas en los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	15	20,5
Medio	45	61,6
Alto	13	17,8
Total	73	100,0

Nota. Datos obtenidos mediante la escala de observación.

En la tabla 4 se observa que el 61,6 % de los niños presentó un nivel medio de conductas disruptivas, expresadas en interrupciones, incumplimiento de normas y reacciones inadecuadas que podrían dificultar el desarrollo de las actividades pedagógicas. Asimismo, el 20,5 % se ubicó

en un nivel bajo, lo cual indica una menor frecuencia de estas conductas y una mayor capacidad de adaptación a las normas del aula. En contraste, el 17,8 % alcanzó un nivel alto, reflejando la manifestación recurrente de conductas que requieren un acompañamiento pedagógico más cercano. Desde la teoría del aprendizaje social, estos comportamientos pueden adquirirse y mantenerse mediante la observación e imitación de modelos presentes en el entorno.

Tabla 5

Nivel de impulsividad en los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	38,4
Medio	37	50,7
Alto	8	11,0
Total	73	100,0

Nota. Datos obtenidos mediante la escala de observación.

Según la tabla 5, el 50,7 % de los niños se ubicó en un nivel medio de impulsividad. Esto significa que, en determinadas situaciones, aún muestran dificultades para esperar su turno, evitar interrupciones o pensar antes de actuar. Por su parte, el 38,4 % se ubicó en un nivel bajo, lo que refleja un mayor control de sus reacciones y una mejor adaptación a las normas del aula. En cambio, un 11,0 % alcanzó un nivel alto, mostrando respuestas más apresuradas y dificultades para regular su comportamiento. Desde la teoría sociocultural, estas capacidades pueden desarrollarse de manera progresiva con la orientación del docente y la interacción con sus compañeros.

Tabla 6

Nivel de control emocional en los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	23	31,5
Medio	37	50,7
Alto	13	17,8
Total	73	100,0

Nota. Datos obtenidos mediante la escala de observación.

Según la tabla anterior, el 50,7 % de los niños presentó un nivel medio de dificultades en el control emocional, lo que refleja problemas moderados para expresar sus emociones y recuperar la calma ante situaciones de enojo o tensión. Asimismo, el 31,5 % se ubicó en un nivel bajo, indicando que este grupo presenta menos dificultades para controlar sus reacciones emocionales dentro del aula. Por otra parte, el 17,8 % alcanzó un nivel alto, lo cual revela manifestaciones frecuentes de irritabilidad, llanto, gritos o dificultad para calmarse. Desde la teoría sociocultural, la regulación emocional se desarrolla progresivamente mediante la mediación del adulto y la interacción social.

Tabla 7

Nivel de tolerancia a la frustración en los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	18	24,7
Medio	45	61,6
Alto	10	13,7
Total	73	100,0

Nota. Datos obtenidos mediante la escala de observación.

En la tabla 7 se evidencia que el 61,6 % de los niños presentó un nivel medio de baja tolerancia a la frustración, lo que indica dificultades moderadas para aceptar límites, esperar turnos o continuar una actividad después de cometer errores. Asimismo, el 24,7 % se ubicó en un nivel bajo, evidenciando que este grupo logra afrontar con mayor tranquilidad las situaciones que no responden a sus expectativas. No obstante, el 13,7 % alcanzó un nivel alto, lo que refleja reacciones frecuentes de molestia, abandono de tareas o resistencia ante las normas y correcciones. Desde la perspectiva constructivista, estas respuestas pueden mejorarse mediante experiencias graduales, juegos con reglas y actividades que permitan afrontar dificultades de acuerdo con la edad del niño.

Capítulo IV: Discusión de los Resultados

Con respecto al objetivo general, se determinó que el 61,6 % de los niños presentó un nivel medio de conductas disruptivas, mientras que el 20,5 % se ubicó en un nivel bajo y el 17,8 % en un nivel alto. El predominio del nivel medio indica que estas conductas no se presentan como hechos aislados, sino con una frecuencia moderada en la mayoría de niños. Aunque no alcanzan una intensidad elevada en todos los participantes, requieren atención pedagógica oportuna para evitar que se consoliden y afecten el desarrollo de las actividades y la convivencia dentro del aula.

Estos resultados guardan relación con Alverca et al. (2025), quienes identificaron, antes de desarrollar su intervención, un predominio del nivel medio de conductas disruptivas en niños de educación inicial. Asimismo, los hallazgos coinciden con Pansu et al. (2024), Rakap y Balikci (2024), Sourander et al. (2022) y Williams y Bentley (2026), quienes evidenciaron que las conductas problemáticas pueden disminuir cuando se aplican estrategias estructuradas, acompañamiento docente y actividades orientadas a la autorregulación. Si bien estos estudios evaluaron intervenciones y la presente investigación realizó únicamente un diagnóstico, sus hallazgos respaldan la necesidad de formular una propuesta pedagógica a partir de las dificultades identificadas.

Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (2001), estos resultados pueden explicarse porque los niños observan e imitan comportamientos presentes en su entorno familiar y escolar, especialmente cuando dichas respuestas les permiten obtener atención o evitar una indicación. A su vez, la teoría de la coerción de Patterson (2002) permite comprender que la desobediencia, la oposición o los estallidos emocionales pueden mantenerse cuando el adulto cede ante la insistencia del niño, reforzando involuntariamente esa forma de actuar. Por ello, no resulta

suficiente corregir la conducta cuando aparece, sino que es necesario ofrecer modelos adecuados, establecer respuestas consistentes y enseñar formas alternativas de actuar.

En cuanto al primer objetivo específico, se identificó que el 50,7 % de los niños presentó un nivel medio de impulsividad, mientras que el 38,4 % se ubicó en un nivel bajo y el 11,0 % en un nivel alto. El predominio del nivel medio evidencia que una parte importante del grupo presenta dificultades moderadas para esperar su turno, evitar interrupciones o detenerse antes de actuar. En cambio, el porcentaje ubicado en el nivel bajo refleja una mayor capacidad para controlar las respuestas inmediatas, mientras que el nivel alto representa a los niños que requieren un acompañamiento más cercano.

Este hallazgo se vincula con Pauli-Pott y Becker (2021), quienes señalan que la impulsividad durante la etapa preescolar se vincula con dificultades en el control inhibitorio, proceso que permite detener una respuesta dominante y regular la conducta antes de actuar. Desde la teoría de Bandura (2001), las respuestas impulsivas pueden aprenderse y repetirse mediante la observación de modelos cercanos; mientras que, desde el planteamiento de Patterson (2002), pueden mantenerse cuando el adulto responde de manera inconsistente o cede frente a la insistencia, la interrupción o el comportamiento oposicionista.

Los antecedentes revisados muestran que estas dificultades pueden disminuir mediante actividades planificadas. Pansu et al. (2024) consiguieron reducir las interrupciones al reforzar las conductas apropiadas, mientras que Rakap y Balikci (2024) destacaron la importancia de capacitar y acompañar a las docentes. De igual manera, Williams y Bentley (2026) identificaron mejoras conductuales mediante actividades de ritmo y movimiento. Estos aportes respaldan el uso de juegos por turnos, consignas sencillas, pausas antes de responder y experiencias que ayuden al niño a practicar progresivamente el autocontrol.

En relación con el segundo objetivo específico, el 50,7 % de los niños presentó un nivel medio de dificultades en el control emocional, mientras que el 31,5 % se ubicó en un nivel bajo y el 17,8 % en un nivel alto. Estos resultados indican que la mayoría experimenta dificultades moderadas para expresar sus emociones y recuperar la calma ante situaciones de enojo o tensión. El nivel bajo representa una menor presencia de estas dificultades, mientras que los niños ubicados en el nivel alto manifiestan reacciones emocionales más frecuentes y requieren mayor orientación pedagógica.

Los resultados se relacionan con Simon y Nader-Grosbois (2025), quienes identificaron distintos perfiles de regulación emocional entre niños preescolares, lo que demuestra que esta habilidad no se desarrolla de manera uniforme. Asimismo, Molina (2024) sostiene que el control emocional se fortalece cuando el niño aprende a reconocer, expresar y canalizar lo que siente, sin que la emoción determine completamente su conducta. Por tanto, el predominio del nivel medio puede comprenderse como parte de un proceso de aprendizaje que todavía necesita mediación y experiencias formativas.

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (2017), el control emocional se desarrolla mediante la interacción social, el lenguaje y la orientación del adulto. En consecuencia, la docente cumple una función importante al ayudar al niño a identificar lo que siente, mostrarle maneras adecuadas de expresarlo y acompañarlo hasta que pueda regularse con mayor autonomía. Los cuentos, las dramatizaciones, las tarjetas visuales, el diálogo guiado y los ejercicios sencillos de respiración constituyen recursos pertinentes para atender principalmente a los niños ubicados en los niveles medio y alto.

Respecto al tercer objetivo específico, el 61,6 % de los niños presentó un nivel medio de baja tolerancia a la frustración, mientras que el 24,7 % se ubicó en un nivel bajo y el 13,7 % en un

nivel alto. El predominio del nivel medio evidencia dificultades moderadas para aceptar límites, esperar, afrontar errores o continuar una actividad cuando el resultado no coincide con lo esperado. Por su parte, el nivel bajo representa una menor presencia de reacciones negativas y, por tanto, una mejor capacidad para afrontar estas experiencias; en contraste, el nivel alto identifica a quienes requieren mayor apoyo frente a situaciones frustrantes.

Alberca et al. (2024) sostienen que la tolerancia a la frustración implica afrontar límites, errores o demoras sin reaccionar de manera desproporcionada. Como estudio complementario, Cuadros y Leal-Soto (2024) la relacionan con la capacidad para mantener el esfuerzo y adaptarse ante resultados distintos de los esperados. Estos planteamientos permiten comprender que esta habilidad no consiste únicamente en soportar una situación desagradable, sino en aprender a manejar el malestar y continuar actuando de manera apropiada.

Desde el enfoque constructivista de Piaget (1970), esta capacidad puede fortalecerse mediante experiencias concretas y retos adaptados al nivel de desarrollo del niño. Asimismo, desde la perspectiva de Vygotsky (2017), la orientación del adulto y la interacción con los compañeros facilitan la adquisición progresiva de respuestas más equilibradas. Por ello, conviene plantear actividades que incluyan pequeños tiempos de espera, juegos en los que no siempre se gana, resolución de retos y situaciones en las que el error sea comprendido como parte del aprendizaje. Los materiales concretos, visuales y lúdicos permiten desarrollar estas experiencias en un ambiente seguro y cercano a la realidad infantil.

En relación con el cuarto objetivo específico, se diseñó la propuesta denominada “Pienso, me calmo y continúo”, tomando como base los resultados obtenidos en impulsividad, dificultades en el control emocional y baja tolerancia a la frustración. La propuesta está constituida por 12 talleres, distribuidos en cuatro actividades para cada dimensión, con una duración aproximada de

30 minutos y una frecuencia sugerida de dos talleres por semana durante seis semanas.

La propuesta incorpora cuentos, juegos, dramatizaciones, actividades visuales, ejercicios de respiración, semáforos pedagógicos, estaciones de calma y resolución de retos. Esta organización se relaciona con Morán et al. (2024), quienes resaltan que los talleres promueven un aprendizaje práctico y participativo, y con Lander et al. (2025), quienes señalan que la planificación debe responder a las necesidades previamente identificadas. Asimismo, los recursos lúdicos y expresivos permiten que los niños observen, participen y practiquen respuestas más apropiadas dentro de un entorno guiado.

En conjunto, los hallazgos muestran que las conductas disruptivas y sus dimensiones presentan principalmente un nivel medio, siendo pertinente desarrollar acciones preventivas antes de que estas manifestaciones alcancen una mayor frecuencia. No obstante, la propuesta fue diseñada pero no aplicada; por ende, no puede afirmarse su efectividad. En otras investigaciones será necesario implementarla y comparar los resultados obtenidos antes y después de los talleres, con la finalidad de determinar su contribución al comportamiento y a la convivencia de los niños.

Capítulo V: Propuesta

5.1. Denominación y propósito de la propuesta

La propuesta se denomina “Pienso, me calmo y continúo”, la cual estará dirigida a los niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén, Cajamarca. Su contenido abarca actividades breves y cercanas a la experiencia infantil, pensadas para trabajar conductas que suelen alterar la participación, la convivencia y el desarrollo de las actividades del aula.

La finalidad es que los infantes aprendan a detenerse antes de actuar, respeten los turnos, reconozcan lo que sienten y expresen sus emociones con palabras. De la misma forma, se pretende que puedan esperar, aceptar límites y continuar una actividad cuando aparece un error o una dificultad.

5.2. Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Fortalecer el manejo de la impulsividad, el control emocional y la tolerancia a la frustración a través de talleres temáticos dirigidos a los niños de 4 años de la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén, Cajamarca.

Objetivos específicos

- Promover en los niños la facultad de detenerse antes de actuar y respetar los turnos durante las actividades del aula.
- Favorecer el reconocimiento y la expresión adecuada de las emociones ante situaciones cotidianas.

- Desarrollar respuestas más tranquilas frente a la espera, los límites, los errores y las dificultades.

5.3. Metodología

Los talleres se desarrollarán mediante cuentos breves, representaciones, juegos por turnos, tarjetas visuales, movimientos corporales y conversaciones guiadas. Estas experiencias permitirán que los niños observen, participen y practiquen respuestas más adecuadas dentro de un espacio seguro, dinámico y cercano a su realidad.

Cada taller seguirá una secuencia de inicio, desarrollo y cierre. Al comenzar, se presentará una situación sencilla relacionada con la vida cotidiana; luego, los niños participarán en la actividad principal y, al finalizar, compartirán lo aprendido mediante palabras, gestos o ejemplos.

La propuesta comprende 12 talleres temáticos, distribuidos en cuatro talleres para cada dimensión: impulsividad, control emocional y tolerancia a la frustración. Cada taller tendrá una duración aproximada de 30 minutos y se recomienda desarrollar dos talleres por semana durante seis semanas. No obstante, la docente podrá adecuar el tiempo y la frecuencia según las características, necesidades y ritmo de participación del grupo.

Tabla 8

Organización de la propuesta

Aspecto	Descripción
Denominación	Pienso, me calmo y continúo
Número de talleres	12 talleres
Duración	30 minutos por taller
Frecuencia	2 talleres por semana
Tiempo estimado	6 semanas
Participantes	Niños de 4 años
Lugar	Aula o patio de la institución

Responsable	Docente del aula
Estrategias	Cuentos, juegos, dramatizaciones, diálogo guiado, actividades visuales, ejercicios de respiración, semáforos pedagógicos, estaciones de calma y resolución de retos.

Nota. Elaboración propia

5.4. Plan de talleres temáticos

Los talleres temáticos se organizan de acuerdo con las tres dimensiones consideradas en el estudio. Los cuatro primeros están orientados al manejo de la impulsividad; los talleres del 5 al 8 buscan fortalecer el control emocional; mientras que los talleres del 9 al 12 se dirigen al desarrollo de la tolerancia a la frustración.

Tabla 9

Plan de talleres temáticos

N.º	Taller	Dimensión	Propósito	Actividad principal
1	Pienso antes de actuar	Impulsividad	Promover una pausa antes de responder o actuar.	Representación de situaciones cotidianas.
2	Espero y respeto mi turno	Impulsividad	Favorecer el respeto de turnos y la participación ordenada.	Juego cooperativo por turnos.
3	Escucho la señal antes de moverme	Impulsividad	Fortalecer la capacidad de detenerse y escuchar una indicación antes de actuar.	Semáforo del movimiento: rojo me detengo, amarillo escucho y verde avanzo.
4	Pido las cosas sin arrebatar	Impulsividad	Practicar formas adecuadas de solicitar objetos y esperar una respuesta.	Dramatización por parejas.
5	Reconozco lo que siento	Control emocional	Ayudar a identificar y nombrar las emociones básicas.	Cuento y tarjetas de emociones.
6	Me calmo y digo lo que siento	Control emocional	Practicar la respiración y la expresión tranquila de las emociones.	Respiración guiada y representación.

7	El semáforo de mis emociones	Control emocional	Enseñar una secuencia para detenerse, reconocer la emoción, elegir una estrategia y responder adecuadamente.	Semáforo emocional: rojo me detengo, amarillo identifico y elijo, y verde expreso.
8	Resuelvo el enojo sin lastimar	Control emocional	Practicar alternativas adecuadas para manejar el enojo sin causar daño.	Estaciones de calma.
9	Espero con calma	Tolerancia a la frustración	Aprender a manejar con tranquilidad el malestar que produce la espera.	Espera guiada con una caja sorpresa y un reloj de arena.
10	Lo intento otra vez	Tolerancia a la frustración	Favorecer la perseverancia y la aceptación de ayuda ante una dificultad.	Retos con rompecabezas y bloques.
11	Acepto los límites	Tolerancia a la frustración	Favorecer la aceptación de normas, límites y cambios cotidianos.	Juego con reglas y elección de alternativas.
12	Aprendo de mis errores	Tolerancia a la frustración	Comprender que equivocarse forma parte del aprendizaje y que los errores pueden corregirse.	Detectives de errores: identificar, corregir y volver a intentar.

Nota. Elaboración propia

5.5. Desarrollo de los talleres

Tabla 10

Taller 1: Pienso antes de actuar

Elemento	Descripción
Propósito	Ayudar a los niños a realizar una pausa antes de responder o actuar frente a una situación cotidiana.
Duración	30 minutos
Materiales	Títeres, tarjetas con imágenes y tres círculos de papel.
Inicio	La docente presenta dos títeres. Uno arrebató un juguete y el otro espera para solicitarlo, luego invita a los niños a comentar qué hizo cada personaje y cuál de las dos formas ayuda a convivir mejor.
Desarrollo	Se colocan tres círculos en el piso que representan detenerse, pensar y actuar. Los niños recorren cada espacio mientras observan tarjetas con situaciones como querer un juguete, responder una pregunta o levantarse del asiento, en cada caso practican una pausa y eligen una respuesta adecuada.
Cierre	Los niños mencionan qué pueden hacer antes de arrebatar un objeto, interrumpir o actuar con rapidez. La docente refuerza la idea de que pensar unos segundos permite tomar una mejor decisión.

Nota. Elaboración propia

Tabla 11*Taller 2: Espero y respeto mi turno*

Elemento	Descripción
Propósito	Favorecer el respeto de turnos durante los juegos y las actividades grupales.
Duración	30 minutos
Materiales	Pelota pequeña, tarjetas con animales y música infantil.
Inicio	Los niños forman un círculo y la docente presenta una pelota, explicando que participa quien la tiene entre sus manos y que todos tendrán la oportunidad de hacerlo.
Desarrollo	Mientras suena la música, los niños pasan la pelota de un compañero a otro. Cuando la música se detiene, quien tiene la pelota escoge una tarjeta e imita al animal que aparece, los demás observan y esperan hasta que la actividad continúe.
Cierre	El grupo conversa sobre cómo se sintió mientras esperaba y qué ocurrió cuando cada compañero respetó su turno, aquí la docente reconoce el esfuerzo realizado durante el juego.

Nota. Elaboración propia

Tabla 12*Taller 3: Escucho la señal antes de moverme*

Elemento	Descripción
Propósito	Fortalecer la capacidad de detenerse, escuchar una indicación y actuar después de recibir una señal.
Duración	30 minutos
Materiales	Círculos de color rojo, amarillo y verde, tambor pequeño, aros y tarjetas con movimientos.
Inicio	La docente presenta un títere que corre y toma objetos sin esperar las indicaciones. Luego, conversa con los niños sobre lo que puede ocurrir cuando actuamos sin escuchar y les presenta el juego denominado “El semáforo del movimiento”.
Desarrollo	La docente muestra los colores del semáforo y explica su significado: el rojo indica detener el cuerpo; el amarillo, permanecer atento y escuchar la indicación; y el verde, realizar el movimiento señalado. Después, los niños recorren un circuito con aros, avanzando únicamente cuando observan la señal correspondiente.
Cierre	Los niños mencionan qué deben hacer ante cada color. La docente refuerza la importancia de detenerse, escuchar y esperar una señal antes de actuar.

Nota. Elaboración propia

Tabla 13*Taller 4: Pido las cosas sin arrebatarse*

Elemento	Descripción
Propósito	Practicar formas adecuadas de solicitar objetos y esperar la respuesta del compañero.
Duración	30 minutos
Materiales	Títeres, juguetes, bloques, tarjetas con expresiones de cortesía y una caja.
Inicio	La docente representa con títeres una situación en la que un personaje arrebató un juguete y otro lo solicita con palabras. Los niños comentan cuál de las dos acciones favorece una mejor convivencia.
Desarrollo	Los niños trabajan en parejas y reciben diferentes objetos. Uno de ellos practica expresiones como “¿me lo prestas, por favor?”, “¿puedo usarlo después?” o “gracias”. Luego intercambian los roles y esperan la respuesta antes de tomar el objeto.
Cierre	Algunos niños representan frente al grupo cómo pedirían un objeto que está utilizando un compañero. La docente reconoce las acciones de pedir, esperar y agradecer.

Nota. Elaboración propia

Tabla 14*Taller 5: Reconozco lo que siento*

Elemento	Descripción
Propósito	Ayudar a los niños a reconocer y nombrar las emociones presentes en situaciones cotidianas.
Duración	30 minutos
Materiales	Cuento breve, tarjetas de alegría, tristeza, enojo y miedo, espejo y hojas de papel.
Inicio	La docente muestra tarjetas con diferentes expresiones y anima a los niños a identificar lo que podría estar sintiendo cada personaje.
Desarrollo	Se narra un cuento breve en el que el personaje experimenta alegría, enojo, miedo y tristeza. Después de cada situación, los niños seleccionan la tarjeta correspondiente, observan su rostro en el espejo y representan la emoción mediante un gesto sencillo.
Cierre	Cada niño escoge una tarjeta y comparte una experiencia relacionada con esa emoción. La docente escucha con respeto y recuerda que todas las emociones pueden expresarse de manera adecuada.

Nota. Elaboración propia

Tabla 15*Taller 6: Me calmo y digo lo que siento*

Elemento	Descripción
Propósito	Practicar una forma sencilla de recuperar la calma y expresar las emociones sin gritar ni lastimar.
Duración	30 minutos
Materiales	Globo, tarjetas con situaciones y muñeco.
Inicio	La docente infla lentamente un globo y explica que algunas emociones pueden sentirse como si algo creciera dentro del cuerpo, luego deja salir el aire con suavidad para mostrar cómo la respiración ayuda a calmarse.
Desarrollo	Los niños colocan las manos sobre el abdomen, respiran lentamente y expulsan el aire con suavidad. Luego practican frases como me siento molesto, necesito ayuda o no me gustó, usando un muñeco para representar situaciones cercanas.
Cierre	El grupo repite la secuencia me detengo, respiro y digo lo que siento. La docente destaca el esfuerzo de quienes logran expresar una emoción con palabras.

Nota. Elaboración propia

Tabla 16*Taller 7: El semáforo de mis emociones*

Elemento	Descripción
Propósito	Enseñar una secuencia sencilla para detenerse, reconocer la emoción, elegir una estrategia de calma y responder adecuadamente.
Duración	30 minutos
Materiales	Semáforo de cartulina, tarjetas con situaciones cotidianas, imágenes de emociones y tarjetas con estrategias de calma.
Inicio	La docente presenta un semáforo y explica que sus colores también pueden ayudar a manejar las emociones cuando algo causa enojo, tristeza o molestia.
Desarrollo	Los niños observan situaciones como perder un juguete, recibir una corrección o esperar un turno. Ante cada caso, siguen la secuencia del semáforo: con el rojo se detienen; con el amarillo reconocen lo que sienten y eligen una estrategia, como respirar, contar lentamente o pedir ayuda; y con el verde expresan su emoción mediante palabras.
Cierre	Cada niño selecciona una situación y practica la secuencia: “me detengo, reconozco lo que siento, elijo cómo calmarme y respondo con tranquilidad”. La docente reconoce sus esfuerzos y recuerda que todas las emociones pueden expresarse sin gritar ni lastimar.

Nota. Elaboración propia

Tabla 17*Taller 8: Resuelvo el enojo sin lastimar*

Elemento	Descripción
Propósito	Practicar alternativas adecuadas para expresar y manejar el enojo sin gritar ni lastimar a los demás.
Duración	30 minutos
Materiales	Cuento breve, tarjetas de estrategias, cojín, pelota antiestrés, hojas, crayones y botella de la calma.
Inicio	La docente narra un cuento en el que un personaje se enoja porque un compañero utiliza el juguete que deseaba. Los niños identifican la emoción y comentan qué podría hacer el personaje para tranquilizarse.
Desarrollo	Se organizan pequeñas estaciones de calma: respirar lentamente, apretar una pelota suave, dibujar lo que se siente, observar la botella de la calma y pedir ayuda. Los niños pasan por las estaciones y practican cada estrategia.
Cierre	Cada niño selecciona la estrategia que utilizaría cuando se sienta enojado. La docente recuerda que el enojo puede expresarse con palabras y sin causar daño a los demás.

Nota. Elaboración propia

Tabla 18*Taller 9: Espero con calma*

Elemento	Descripción
Propósito	Favorecer el manejo tranquilo del malestar que produce la espera y comprender que no siempre se obtiene algo de manera inmediata.
Duración	30 minutos
Materiales	Caja decorada, objetos pequeños, tarjetas de turnos y reloj de arena.
Inicio	La docente presenta una caja sorpresa y explica que cada niño tendrá un momento para acercarse y descubrir uno de los objetos que se encuentran dentro.
Desarrollo	Cada participante recibe una tarjeta que señala su turno. Durante la espera, cada niño elige una estrategia sencilla, como respirar lentamente, observar el reloj de arena o mantener las manos tranquilas, y la pone en práctica hasta que llegue su turno.
Cierre	Los niños comentan qué hicieron para esperar con calma. La docente resalta acciones como respirar, observar y recordar que todos tendrán una oportunidad.

Nota. Elaboración propia

Tabla 19*Taller 10: Lo intento otra vez*

Elemento	Descripción
Propósito	Promover la perseverancia y la aceptación de ayuda cuando una actividad presenta dificultades.
Duración	30 minutos
Materiales	Rompecabezas, bloques de construcción, figuras para encajar y tarjetas con mensajes positivos.
Inicio	La docente intenta armar una figura y representa una pequeña dificultad. En lugar de abandonar, expresa que puede probar de nuevo o pedir ayuda.
Desarrollo	Los niños participan en pequeños retos como completar un rompecabezas, construir una torre o encajar figuras. Cuando aparece un error, la docente acompaña con frases sencillas que animan a continuar, cambiar de estrategia o solicitar apoyo.
Cierre	Cada niño elige una tarjeta con una frase como puedo intentarlo otra vez o puedo pedir ayuda. Luego comparte qué actividad le resultó difícil y cómo logró continuar.

Nota. Elaboración propia

Tabla 20*Taller 11: Acepto los límites*

Elemento	Descripción
Propósito	Favorecer la aceptación de normas, límites y cambios durante las actividades cotidianas.
Duración	30 minutos
Materiales	Títere, tarjetas de normas, reloj de arena, juguetes y tarjetas con opciones alternativas.
Inicio	La docente presenta un títere que desea continuar jugando cuando el tiempo ha terminado y reacciona con molestia. Los niños comentan cómo podría aceptar la indicación y elegir otra actividad.
Desarrollo	Se realizan juegos breves con reglas, como utilizar un juguete durante un tiempo determinado o guardar los materiales cuando termine el reloj de arena. Ante cada límite, la docente ofrece alternativas sencillas, como escoger otra actividad, esperar un nuevo turno o solicitar ayuda.
Cierre	Los niños completan la frase “cuando no puedo hacer algo ahora, puedo...”. La docente destaca que aceptar un límite no significa dejar de sentir molestia, sino aprender a responder con mayor tranquilidad.

Nota. Elaboración propia

Tabla 21*Taller 12: Aprendo de mis errores*

Elemento	Descripción
Propósito	Comprender que equivocarse forma parte del aprendizaje y practicar una respuesta tranquila ante los errores.
Duración	30 minutos
Materiales	Tarjetas con secuencias de imágenes, figuras clasificables, láminas con errores sencillos, crayones y adhesivos.
Inicio	La docente ordena intencionalmente una secuencia de manera incorrecta y comenta: “Me equivoqué, pero puedo observar otra vez y corregirlo”. Luego pregunta a los niños qué podría hacer para solucionar el error.
Desarrollo	Los niños se convierten en “detectives de errores”. Observan secuencias desordenadas, figuras ubicadas en grupos incorrectos o láminas con elementos que no corresponden. Cuando encuentran un error, explican qué cambiarían y realizan la corrección. La docente les recuerda que equivocarse permite aprender algo nuevo.
Cierre	Cada niño comenta qué error encontró y cómo logró corregirlo. El grupo repite la frase: “Si me equivoco, puedo mirar otra vez, corregir y continuar”.

Nota. Elaboración propia

5.6. Presupuesto de la propuesta

Material	Cantidad	Costo unitario (S/.)	Costo total (S/.)
Cartulinas	20	1,00	20,00
Hojas bond	100	0,10	10,00
Colores	2 cajas	12,00	24,00
Plumones	2 cajas	10,00	20,00
Tijeras	2	5,00	10,00
Pegamento	4	3,00	12,00
Impresiones	50	0,20	10,00
Material didáctico	1 lote	50,00	50,00
Refrigerios	12	10,00	120,00
Total	276,00		

5.7. Cronograma de ejecución

Actividad	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Diagnóstico inicial	X			
Taller 1	X			
Taller 2	X			
Taller 3		X		
Taller 4		X		
Taller 5		X		

Actividad	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Taller 6			X	
Taller 7			X	
Taller 8			X	
Taller 9				X
Taller 10				X
Taller 11				X
Taller 12				X
Evaluación final				X

5.8. Resultados esperados

La aplicación de los talleres busca generar avances graduales en la manera como los niños responden ante las situaciones cotidianas del aula. Se espera que logren detenerse antes de actuar, respetar los turnos, reconocer sus emociones y comunicar lo que sienten con mayor tranquilidad. Asimismo, se pretende que afronten mejor la espera, los límites y los errores, mostrando mayor disposición para continuar una actividad o pedir ayuda cuando la necesiten. Estos cambios podrían favorecer una convivencia más tranquila y una participación más ordenada durante las experiencias de aprendizaje.

Tabla 22*Resultados esperados de la propuesta*

Aspecto evaluado	Resultado esperado	Manifestaciones que podrían observarse
Impulsividad	Mayor capacidad para detenerse antes de actuar y participar de forma ordenada.	Espera una señal, respeta turnos, solicita objetos y reduce las interrupciones durante las actividades.
Control emocional	Mejor reconocimiento, expresión y regulación de las emociones.	Nombra lo que siente, practica la respiración y comunica su malestar sin gritar ni lastimar.
Tolerancia a la frustración	Mayor disposición para esperar, aceptar límites y continuar ante una dificultad y aprender de los errores.	Tolera tiempos breves de espera, acepta orientación, vuelve a intentarlo y pide ayuda cuando la necesita.
Convivencia en el aula	Participación más tranquila y relaciones más respetuosas entre compañeros.	Disminuyen los conflictos durante los juegos y aumenta la cooperación en las actividades grupales.

Nota. Elaboración propia

Conclusiones

- Se concluyó que las conductas disruptivas se manifestaron en un nivel medio en el 61,6% de los niños de 4 años, mientras que el 20,5% logró un nivel bajo y el 17,8% un nivel alto. Estos datos reflejan un problema actual en el aula que requiere de atención oportuna, por lo cual se elaboró una propuesta de talleres según las necesidades identificadas.
- Se identificó que el nivel de las conductas impulsivas se concentró en el nivel medio con el 50,7%, seguido del nivel bajo con 38,4% y del nivel alto con 11,0%. Gran parte de infantes presentó ocasionalmente respuestas precipitadas, interrupciones o dificultades para esperar su turno, evidenciando la necesidad de fortalecer la reflexión antes de actuar y el respeto de las normas.
- El nivel de control emocional se ubicó en el nivel medio con 50,7%, a su vez el 31,5% alcanzó un nivel bajo y el 17,8% un nivel alto. Si bien existió un predominio de control moderado para manejar las emociones, una parte significativa aún necesita apoyo para calmarse y expresar lo que siente sin gritos o respuestas inadecuadas.
- La tolerancia a la frustración presentó un nivel medio en el 61,6% de los niños, que fue seguido por un 24,7% del nivel bajo y un 13,7% del nivel alto, mostrando una capacidad moderada para afrontar la espera, los límites y los errores, aunque algunos niños requieren acompañamiento para continuar una actividad cuando surgen dificultades o los resultados no tengan coincidencia con sus expectativas.
- Se diseñó la propuesta de talleres temáticos denominada “Pienso, me calmo y continúo”, constituida por doce talleres con el propósito de ayudar a los niños a pensar antes de actuar, expresar sus emociones con tranquilidad y responder mejor ante situaciones que les generan frustración.

Recomendaciones

- Se recomienda a la dirección y a las docentes de la I.E. Fe y Alegría N° 22 implementar acciones preventivas para atender las conductas disruptivas identificadas en los niños de 4 años, las cuales deben ser integradas a la rutina del aula mediante actividades breves, constantes y acordes con su edad.
- Se sugiere que las docentes deben fortalecer el control de impulsividad a través de juegos por turnos, consignas claras y pausas antes de responder o actuar. También conviene reconocer de forma positiva los avances de los niños cuando esperan, escuchan y respetan las normas.
- Se propone incorporar actividades que ayuden a infantes a reconocer, nombrar y expresar sus emociones de manera adecuada. Por ejemplo, el uso de cuentos, tarjetas visuales, dramatizaciones y ejercicios sencillos de respiración pueden facilitar este aprendizaje.
- Se recomienda trabajar la tolerancia a la frustración mediante retos progresivos, tiempos breves de espera y actividades donde el error sea entendido como parte del aprendizaje. La docente debe acompañar al niño con calma y animarlo a continuar o pedir ayuda cuando lo necesite.
- Se recomienda aplicar la propuesta “Pienso, me calmo y continúo” y registrar los cambios observados durante su desarrollo, pues sus resultados e información que se obtenga va a permitir poder ajustar los talleres y valorar su utilidad en otros grupos de educación inicial.

Referencias

- Alberca, C., Fernández, M. & Alberca, A. (2024). Miedo y tolerancia a la frustración en estudiantes. *Horizonte Sanitario*, 23(2). <https://doi.org/10.19136/hs.a23n2.5823>
- Alverca, K., Bruno, G. & Quijano, P. (2025). Dramatización como estrategia mejora conductas disruptivas en niños de cinco años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 15656–15666. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20798
- Arias, J. & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Cajusol, C. & Fernández-Otoya, F. (2021). Pedagogía de la ternura para disminuir conductas agresivas en niños. *Educare et Comunicare*, 9(2), 53–63. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/583/1298>
- Çıkılı, M., Yürümez, E., Efendi, G., Konşuk, H., Aktaş S., & Behice, D. (2025). Disruptive behaviors in early childhood: The influence of family practices and functionality in a Turkish sample. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 67(3), 372–384. <https://doi.org/10.24953/turkjpediatr.2025.5782>
- Condori, E. (2024). Uso de internet y conducta disruptiva en los niños de 3, 4 y 5 años de un jardín estatal de A.S.A., Arequipa, 2023. *Revista Ciencia y Tecnología para el Desarrollo - UJCM*, 9(17), 3–13. <https://doi.org/10.37260/rctd.v9i17.1>
- Cruz, O. (2024). *Programa DRAMALÚDICO para gestionar la frustración en niños de cinco años de una institución educativa, Jaén, 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo.

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/153996>

Cuadros, O. & Leal-Soto, F. (2024). Motivación, tolerancia a la frustración y satisfacción en contexto escolar: Tres escalas breves. *Propósitos y Representaciones*, 12.

<https://doi.org/10.20511/pyr2024.v12.1885>

Gamarra, J., & Pérez, M. (2025). Educación de habilidades socioemocionales a estudiantes de educación básica es reto impostergable: una revisión sistemática. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 16(4), 298–309.

<https://doi.org/10.33595/2226-1478.16.4.1461>

García, K. (2022). Pedagogía de la ternura para disminuir conductas agresivas en niños de una institución educativa inicial de Uripa, Apurímac–2021 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81017/Garcia_GK-SD.pdf

García, V. & De la Peña, G. (2024). El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para favorecer la convivencia escolar de los niños. *Revista Minerva*, 5(14).

<https://doi.org/10.47460/minerva>.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Gill Interamericana editores S.A.

<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Hogye, S., Lucassen, N., Helmerhorst, K., Vrolijk, P. & Keizer, R. (2023). Changes in coercive parenting and child externalizing behavior across COVID-19 and the moderating role of parent–child attachment relationship quality. *PLOS ONE*, 18(10), e0290089.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290089>

Ibarra, M., Astudillo, A., Garófalo, M., Mayorga, V. & Bracho, C. (2024). Los recursos lúdicos en

- el fortalecimiento de la inteligencia emocional en el nivel inicial: Playful resources in strengthening emotional intelligence in early childhood education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4299–4316. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2925>
- Jing, J.-Q., Yang, C.-J., Wang, Y., Su, X.-Y. & Du, Y.-J. (2024). Impact of COVID-19 on emotional and behavioral problems among preschool children: A meta-analysis. *BMC Pediatrics*, 24, Article 455. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04931-8>
- Justice, L., Pelfrey, G., Foster, T., Brock, M. & Jiang, H. (2025). Effects of a peer-mediated intervention on the language and socialization experiences and skills of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 73, 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.07.002>
- Lander, N., Patterson, K., Lai, S., Martin-Alcaide, N., Orr, J., Weatherell, N., Beasy, K. & Salmon, J. (2025). From theory to practice: Examining the influence of physically active learning on curriculum design and pedagogical planning in initial teacher education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1719341. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1719341>
- Manterola, C., & Rivadeneira, J. (2025). Estrategias de muestreo disponibles para aplicar en una población en estudio. *International Journal of Morphology*, 43(6), 2163–2175. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022025000602163>
- Molina, E. (2024). Control de las emociones con el lenguaje artístico en el nivel inicial. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(35), 2373–2389. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.875>
- Morán, S., Dávila, L. & Montes de Oca, R. (2024). Guía metodológica para el desarrollo de los talleres pedagógicos en el proceso enseñanza aprendizaje en el bachillerato. *Maestro y*

- Sociedad*, 21(4), 2150–2160.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6631>
- Pansu, P., Freyssinet, I. & Le Hénaff, B. (2024). Using differential reinforcement for all to manage disruptive behaviors: Three class interventions at kindergarten and primary school. *Frontiers in Education*, 9, Article 1411743. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1411743>
- Patterson, G. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, 3(2), 133–144. <https://doi.org/10.1037/h0099971>
- Pauli-Pott, U. & Becker, K. (2021). Impulsivity as early emerging vulnerability factor—Prediction of ADHD by a preschool neuropsychological measure. *Brain Sciences*, 11(1), Article 60. <https://doi.org/10.3390/brainsci11010060>
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory (G. Cellérier & J. Langer, Trans.). En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3.^a ed., Vol. 1, pp. 703–732). John Wiley & Sons. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP70_PiagetTheory.pdf
- Rakap, S. & Balikci, S. (2024). Enhancing preschool teachers' use of Pyramid Model practices through coaching intervention. *Journal of Behavioral Education*, 34(4), 816–842. <https://doi.org/10.1007/s10864-024-09551-x>
- Ramírez, L. (2021). *Conductas disruptivas y convivencia escolar en niños de 4 años de una institución educativa inicial de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Ramírez, M., Orosco, J., Gómez, W. & Paredes, M. (2026). Eficacia del taller educativo para desarrollar competencias investigativas en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Perú. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 52, 529–541. <https://doi.org/10.65598/rps.5991>

- Salazar-Canchingre, M., Alcívar-Vera, I., Ulloa-Menta, J. & Gutiérrez-Espinoza, M. (2024). Claves para un aprendizaje efectivo: La importancia de los materiales didácticos en la educación inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 8(15 Ed. esp.), 29–44. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/568>
- Savolainen, P., Korhonen, E., Närhi, V., Kärkkäinen, S. & Savolainen, H. (2025). Factors affecting the behavioral climate in elementary school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2554728>
- Sheldrick, R. C., Marakovitz, S., Garfinkel, D., Perrin, E. C. & Carter, A. (2023). Prevalence and co-occurrence of developmental and emotional-behavioral problems in young children. *Academic Pediatrics*, 23(3), 623–630. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.11.008>
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2025). Emotion regulation and empathy in preschoolers: Identifying specific profiles. *Child & Youth Care Forum*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10566-025-09890-4>
- Siregar, A. & Diah Karmiyati (2024). Delinquent behavior: An analysis of Albert Bandura's social learning theory. *International Conference on Psychology and Education (ICPE)*, 3(1). <https://proceeding.unesa.ac.id/index.php/icpe/article/view/3655>
- Sourander, A., Ristkari, T., Kurki, M., Gilbert, S., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kinnunen, M., Pulkki-Råback, L. & McGrath, P. (2022). Effectiveness of an internet-based and telephone-assisted training for parents of 4-year-old children with disruptive behavior: Implementation research. *Journal of Medical Internet Research*, 24(4), e27900. <https://doi.org/10.2196/27900>
- Ștefan, C., Cristescu, D. & Danila, I. (2024). A randomized controlled trial of the effectiveness and mechanisms of change in a school-based intervention combining universal and

- indicated prevention for preschoolers' behavior problems. *Early Education and Development*, 35(2), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2298642>
- Suárez, J. & Fortes, M. (2021). Oficina temática carboidratos, utilizando os três momentos pedagógicos como estratégia didática para a aprendizagem de química. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 16(3), 622–635. <https://doi.org/10.14483/23464712.17627>
- Taber, K. (2024). Constructivismo educativo. *Encyclopedia*, 4(4), 1534–1552. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4040100>
- Treviño, E. & Godoy, F. (2022). Adapting early childhood education interventions to contexts: Lessons and challenges of using different evaluation designs. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101177. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101177>
- Van Dijk, W., de Moor, M., Oosterman, M., Huizink, A. & Matvienko-Sikar, K. (2022). Longitudinal relations between parenting stress and child internalizing and externalizing behaviors: Testing within-person changes, bidirectionality and mediating mechanisms. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 16, 942363. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2022.942363>
- Vásquez, P. (2023). *Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de actividades lúdicas en una institución educativa inicial de Cajamarca* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca].
- Visser, L., Van der Put, C. & Assink, M. (2022). The association between school corporal punishment and child developmental outcomes: A meta-analytic review. *Children*, 9(3), 383. <https://doi.org/10.3390/children9030383>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R. & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica:

Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723–9762.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Vygotsky, L. (2017). The problem of teaching and mental development at school age [Problema obuchenija i umstvennogo razvitija v shkol'nom vozraste] (S. Mitchell, Trad.). *Changing English: Studies in Culture and Education*, 24(4), 359–371.

<https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1395165>

Williams, K. & Bentley, L. (2026). A preschool rhythm and movement intervention: RCT evidence for improved social and behavioral development. *Behavioral Sciences*, 16(1), Article 100. <https://doi.org/10.3390/bs16010100>

Zhou, X. (2024). Sociocultural theory in early childhood education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 51(1), 190–196. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/51/20240981>

Anexos

Anexo 1. Instrumento

Escala de Conductas Disruptivas en niños de 4 años

I. DATOS GENERALES

- Institución: I.E. Fe y Alegría N° 22 – Jaén
- Edad del niño(a): 4 años
- Sexo: () Masculino () Femenino
- Fecha de aplicación: _____
- Observador(a): _____

II. INSTRUCCIONES

El presente instrumento tiene como finalidad identificar las conductas disruptivas en niños de 4 años dentro del contexto escolar.

El evaluador deberá marcar con una (X) la alternativa que mejor describa la conducta observada en el niño(a), considerando su comportamiento habitual en el aula.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que se solicita objetividad en el registro.

III. ESCALA DE VALORACIÓN

- 1 Nunca
- 2 Casi nunca
- 3 Casi siempre
- 4 Siempre

IV. INDICADORES A EVALUAR

N°	INDICADORES	1	2	3	4
DIMENSIÓN 1: IMPULSIVIDAD					
1	Interrumpe las actividades de sus compañeros.				
2	Se levanta de su asiento sin autorización.				
3	No respeta los turnos establecidos.				
4	Arrebata objetos a sus compañeros.				
5	Actúa sin pensar en las consecuencias de sus acciones.				
6	Sale del aula sin autorización.				
7	Interrumpe constantemente al docente.				

8	Responde antes de escuchar instrucciones completas.				
9	Tiene dificultad para permanecer en su lugar durante las actividades.				
10	Cambia rápidamente de una actividad a otra sin terminarlas.				

DIMENSIÓN 2: CONTROL EMOCIONAL					
11	Se enfada rápidamente.				
12	Grita cuando se altera.				
13	Tiene dificultad para calmarse.				
14	Reacciona con agresividad verbal.				
15	Presenta cambios bruscos de estado de ánimo.				
16	Expresa sus emociones de manera inadecuada.				
17	Tiene dificultad para expresar cómo se siente.				
18	Requiere ayuda constante para recuperar la calma.				
19	Presenta irritabilidad ante situaciones cotidianas.				
20	Manifiesta llanto excesivo ante situaciones conflictivas.				

DIMENSIÓN 3: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN					
21	Se desmotiva cuando no logra una actividad.				
22	Abandona las tareas con facilidad.				
23	Se frustra cuando pierde en los juegos.				
24	Se molesta cuando debe esperar.				
25	Reacciona negativamente ante los errores.				
26	Tiene dificultad para aceptar límites.				
27	No acepta correcciones del docente.				
28	Insiste en obtener resultados inmediatos.				
29	Evita realizar actividades difíciles.				
30	Se niega a continuar una actividad cuando encuentra obstáculos.				

(Barrios, A. y García, K., 2026)

Puntaje total:

- Mínimo: 30
- Máximo: 120

Niveles:

Rango	Nivel	Interpretación
30 – 60	Bajo	Conductas adecuadas
61 – 90	Medio	Presencia moderada de conductas disruptivas
91 – 120	Alto	Alta presencia de conductas disruptivas

Tabla: Confiabilidad del Instrumento

Estadístico	Valor
Alfa de Cronbach	0.89
N° de ítems	30

Interpretación técnica

Según los criterios establecidos en la literatura metodológica, un valor de Alfa de Cronbach entre 0.81 y 0.90 indica un nivel de confiabilidad muy alto, por lo que el instrumento es adecuado para su aplicación.

Anexo 2.

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES DEL EXPERTO

Apellidos nombres:.....

Profesión:.....

Especialidad:

Grado académico:

Institución donde labora:

Años de experiencia:

Correo electrónico:

Fecha:

II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Título del estudio:

Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I. E. Fe y Alegría N.º 22 de Jaén-Cajamarca.

Objetivo general:

Describir las conductas disruptivas en niños de 4 años y elaborar una propuesta de talleres temáticos orientados al fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Variable:

Conductas disruptivas.

Dimensiones:

- Impulsividad.
- Control emocional.
- Tolerancia a la frustración.

III. INSTRUCCIONES

Estimado(a) especialista:

Se solicita evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems propuestos en el instrumento de investigación.

Marque con una «X» la alternativa correspondiente.

Escala de valoración

Valor Criterio

- 1 Deficiente
- 2 Regular
- 3 Bueno
- 4 Muy bueno
- 5 Excelente

IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Nº	Criterio	1	2	3	4	5
1	Claridad en la redacción					
2	Coherencia con el objetivo de la investigación					
3	Pertinencia de los indicadores					
4	Correspondencia entre las dimensiones y los ítems					
5	Precisión del lenguaje empleado					
6	Relevancia de los ítems					
7	Organización y estructura del instrumento					
8	Adecuación del instrumento a la población estudiada					

V. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Dimensión: impulsividad

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Dimensión: control emocional

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Dimensión: tolerancia a la frustración

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

VI. OBSERVACIONES DEL EXPERTO

Marque la opción correspondiente.

- ☐ Aplicable.
- ☐ Aplicable después de las correcciones.
- ☐ No aplicable.

Firma del especialista

Nombres y apellidos

DNI

Anexo 2. Fichas de Validación de los especialistas

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS																	
I. DATOS GENERALES DEL EXPERTO																	
Apellidos nombres: Díaz Saldaña Anali Guisell																	
Profesión: Docente																	
Especialidad: Educación Inicial																	
Grado académico: Magister																	
Institución donde labora: Fe y Alegría N° 22 San Luis Gonzaga																	
Años de experiencia: 15 años																	
Fecha: 31 de julio del 2026																	
II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN																	
Título del estudio:																	
<i>Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I.E. Fe y Alegría N° 22 de Juivo-Cajamarca.</i>																	
Objetivo general:																	
Describir las conductas disruptivas en niños de 4 años y elaborar una propuesta de talleres temáticos orientados al fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo socioemocional.																	
Variable:																	
Conductas disruptivas.																	
Dimensiones:																	
- Impulsividad. - Control emocional. - Tolerancia a la frustración.																	
III. INSTRUCCIONES																	
Estimado(a) especialista:																	
Se solicita evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems propuestos en el instrumento de investigación.																	
Marque con una «X» la alternativa correspondiente.																	
Escala de valoración <table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: left;">Valor</th> <th style="text-align: left;">Criterio</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>Deficiente</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Regular</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Bueno</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Muy bueno</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Excelente</td> </tr> </table>						Valor	Criterio	1	Deficiente	2	Regular	3	Bueno	4	Muy bueno	5	Excelente
Valor	Criterio																
1	Deficiente																
2	Regular																
3	Bueno																
4	Muy bueno																
5	Excelente																
IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN																	
N°	Criterio	1	2	3	4	5											
1	Claridad en la redacción					X											
2	Coherencia con el objetivo de la investigación					X											
3	Pertinencia de los indicadores					X											
4	Correspondencia entre las dimensiones y los ítems					X											
5	Precisión del lenguaje empleado					X											
6	Relevancia de los ítems					X											
7	Organización y estructura del instrumento					X											
8	Adecuación del instrumento a la población estudiada					X											
V. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMES																	
Dimensión: impulsividad																	
Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia													
1	5	5	5	5													
2	5	5	5	5													
3	5	5	5	5													
4	5	5	5	5													
5	5	5	5	5													
6	5	5	5	5													
7	5	5	5	5													
8	5	5	5	5													
9	5	5	5	5													
10	5	5	5	5													
Dimensión: control emocional																	
Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia													
11	5	5	5	5													
12	5	5	5	5													
13	5	5	5	5													
14	5	5	5	5													
15	5	5	5	5													
16	5	5	5	5													
17	5	5	5	5													
18	5	5	5	5													
19	5	5	5	5													
20	5	5	5	5													
Dimensión: tolerancia a la frustración																	
Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia													
21	5	5	5	5													
22	5	5	5	5													
23	5	5	5	5													
24	5	5	5	5													
25	5	5	5	5													
26	5	5	5	5													
27	5	5	5	5													
28	5	5	5	5													
29	5	5	5	5													
30	5	5	5	5													
VI. OBSERVACIONES DEL EXPERTO																	
Ninguna																	
VII. DICTAMEN FINAL																	
Marque la opción correspondiente.																	
(x) Aplicable. () Aplicable después de las correcciones. () No aplicable.																	
 Mag. Anali Guisell Díaz Saldaña DNI: 44238963																	

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS**I. DATOS GENERALES DEL EXPERTO**

Apellidos nombres: Vargas Perez Luz Esmeria

Profesión: Docente

Especialidad: Educación Inicial

Grado académico: Magister

Institución donde labora: Fe y Alegría N° 22 San Luis Gonzaga

Años de experiencia: 14 años

Fecha: 01 de agosto del 2026

Título del estudio:*Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I. E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén-Cajamarca.***Objetivo general:**

Describir las conductas disruptivas en niños de 4 años y elaborar una propuesta de talleres temáticos orientados al fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Variable:

Conductas disruptivas.

Dimensiones:

- Impulsividad.
- Control emocional.
- Tolerancia a la frustración.

III. INSTRUCCIONES

Estimado(a) especialista:

Se solicita evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems propuestos en el instrumento de investigación.

Marque con una «X» la alternativa correspondiente.

Escala de valoración**Valor Criterio**

- Deficiente
- Regular
- Buena
- Muy buena
- Excelente

IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Nº	Criterio	1	2	3	4	5
1	Claridad en la redacción					X
2	Coherencia con el objetivo de la investigación					X
3	Pertinencia de los indicadores					X
4	Correspondencia entre las dimensiones y los ítems					X
5	Precisión del lenguaje empleado					X
6	Relevancia de los ítems					X
7	Organización y estructura del instrumento					X
8	Adecuación del instrumento a la población estudiada					X

V. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMES**Dimensión: impulsividad**

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	.5	.5	.5	.5
2	.5	.5	.5	.5
3	.5	.5	.5	.5
4	.5	.5	.5	.5
5	.5	.5	.5	.5
6	.5	.5	.5	.5
7	.5	.5	.5	.5
8	.5	.5	.5	.5
9	.5	.5	.5	.5
10	.5	.5	.5	.5

Dimensión: control emocional

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
11	.5	.5	.5	.5

12	.5	.5	.5	.5
13	.5	.5	.5	.5
14	.5	.5	.5	.5
15	.5	.5	.5	.5
16	.5	.5	.5	.5
17	.5	.5	.5	.5
18	.5	.5	.5	.5
19	.5	.5	.5	.5
20	.5	.5	.5	.5

Dimensión: tolerancia a la frustración

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
21	.5	.5	.5	.5
22	.5	.5	.5	.5
23	.5	.5	.5	.5
24	.5	.5	.5	.5
25	.5	.5	.5	.5
26	.5	.5	.5	.5
27	.5	.5	.5	.5
28	.5	.5	.5	.5
29	.5	.5	.5	.5
30	.5	.5	.5	.5

VI. OBSERVACIONES DEL EXPERTO*Solo revisar errores de ortografía.***VII. DICTAMEN FINAL**

Marque la opción correspondiente.

- (x) Aplicable.
- () Aplicable después de las correcciones.
- () No aplicable.



Mag. Luz Esmeria Vargas Perez
DNI: 27719849

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES DEL EXPERTO

Apellidos nombres: Carranza Zuñiga Marylin Jacqueline

Profesión: Docente

Especialidad: Educación Inicial

Grado académico: Magister

Institución donde labora: Fe y Alegría N° 22 San Luis Gonzaga

Años de experiencia: 10 años

Fecha: 31 de julio del 2026

II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Título del estudio:

Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I. E. Fe y Alegría N° 22 de Juán-Cajamarca.

Objetivo general:

Describir las conductas disruptivas en niños de 4 años y elaborar una propuesta de talleres temáticos orientados al fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Variable:

Conductas disruptivas.

Dimensiones:

- Impulsividad.
- Control emocional.
- Tolerancia a la frustración.

III. INSTRUCCIONES

Estimado(a) especialista:

Se solicita evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems propuestos en el instrumento de investigación.

Marque con una «X» la alternativa correspondiente.

Escala de valoración

Valor Criterio

- | | |
|---|------------|
| 1 | Deficiente |
| 2 | Regular |
| 3 | Bueno |
| 4 | Muy bueno |
| 5 | Excelente |

IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Nº	Criterio	1	2	3	4	5
1	Claridad en la redacción					✓
2	Coherencia con el objetivo de la investigación					✓
3	Pertinencia de los indicadores					✓
4	Correspondencia entre las dimensiones y los ítems					✓
5	Precisión del lenguaje empleado					✓
6	Relevancia de los ítems					✓
7	Organización y estructura del instrumento					✓
8	Adecuación del instrumento a la población estudiada					✓

V. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Dimensión: impulsividad

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	5	5	5	5
2	5	5	5	5
3	5	5	5	5
4	5	5	5	5
5	5	5	5	5
6	5	5	5	5
7	5	5	5	5
8	5	5	5	5
9	5	5	5	5
10	5	5	5	5

Dimensión: control emocional

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
11	5	5	5	5
12	5	5	5	5
13	5	5	5	5
14	5	5	5	5
15	5	5	5	5
16	5	5	5	5
17	5	5	5	5
18	5	5	5	5
19	5	5	5	5
20	5	5	5	5

Dimensión: tolerancia a la frustración

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
21	5	5	5	5
22	5	5	5	5
23	5	5	5	5
24	5	5	5	5
25	5	5	5	5
26	5	5	5	5
27	5	5	5	5
28	5	5	5	5
29	5	5	5	5
30	5	5	5	5

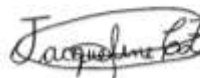
VI. OBSERVACIONES DEL EXPERTO

.....

VII. DICTAMEN FINAL

Marque la opción correspondiente.

- (x) Aplicable.
- () Aplicable después de las correcciones.
- () No aplicable.



Mag. Marylin Jacqueline Carranza Zuñiga

DNI: 45002175

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS**I. DATOS GENERALES DEL EXPERTO**

Apellidos nombres: Espinoza Flores Verenisce Teresa

Profesión: Psicóloga

Especialidad: Psicología forense

Grado académico: Magister

Institución donde labora: Departamento de Criminalística PNP

Años de experiencia: 5 años

Fecha: 01 de agosto del 2026

II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN**Título del estudio:***Conductas disruptivas en niños de 4 años y propuesta de talleres temáticos en la I. E. Fe y Alegría N° 22 de Jaén-Cajamarca.***Objetivo general:**

Describir las conductas disruptivas en niños de 4 años y elaborar una propuesta de talleres temáticos orientados al fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Variable:

Conductas disruptivas.

Dimensiones:

- Impulsividad.
- Control emocional.
- Tolerancia a la frustración.

III. INSTRUCCIONES

Estimado(a) especialista:

Se solicita evaluar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems propuestos en el instrumento de investigación.

Marque con una «X» la alternativa correspondiente.

Escala de valoración**Valor Criterio**

- | | |
|---|------------|
| 1 | Deficiente |
| 2 | Regular |
| 3 | Bueno |
| 4 | Muy bueno |
| 5 | Excelente |

IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Nº	Criterio	1	2	3	4	5
1	Claridad en la redacción					X
2	Coherencia con el objetivo de la investigación					X
3	Pertinencia de los indicadores					X
4	Correspondencia entre las dimensiones y los ítems					X
5	Precisión del lenguaje empleado					X
6	Relevancia de los ítems					X
7	Organización y estructura del instrumento					X
8	Adecuación del instrumento a la población estudiada					X

V. EVALUACIÓN DE LOS ÍTEMES**Dimensión: impulsividad**

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	5	5	5	5
2	5	5	5	5
3	5	5	5	5
4	5	5	5	5
5	5	5	5	5
6	5	5	5	5
7	5	5	5	5
8	5	5	5	5
9	5	5	5	5
10	5	5	5	5

Dimensión: control emocional

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
11	5	5	5	5

12	5	5	5	5
13	5	5	5	5
14	5	5	5	5
15	5	5	5	5
16	5	5	5	5
17	5	5	5	5
18	5	5	5	5
19	5	5	5	5
20	5	5	5	5

Dimensión: tolerancia a la frustración

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
21	5	5	5	5
22	5	5	5	5
23	5	5	5	5
24	5	5	5	5
25	5	5	5	5
26	5	5	5	5
27	5	5	5	5
28	5	5	5	5
29	5	5	5	5
30	5	5	5	5

VI. OBSERVACIONES DEL EXPERTO

Ninguna observación.

VII. DICTAMEN FINAL

Marque la opción correspondiente.

- (x) Aplicable.
- () Aplicable después de las correcciones.
- () No aplicable.



Teresa Verenisce Espinoza Flores

PSICÓLOGA
C.Ps.P 63126

Anexo N 4

Tabla de V de Aiken por ítem

Ítem	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	V de Aiken
1	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
11	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
12	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
13	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
14	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
15	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
16	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
17	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
18	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
19	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
20	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
21	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
22	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
23	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
24	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
26	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
27	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
28	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
29	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
30	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

Los ítems 21–30 corresponden a la dimensión **tolerancia a la frustración**, y también recibieron 5 en los cuatro criterios por las cuatro expertas.

Resultado por dimensiones

Como el instrumento tiene tres dimensiones de 10 ítems cada una:

Dimensión	Ítems	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	V global
Impulsividad	1–10	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Control emocional	11–20	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Tolerancia a la frustración	21–30	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Instrumento total	1–30	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

Validación del instrumento mediante juicio de expertos

La validez de contenido del instrumento para medir la variable **conductas disruptivas** fue determinada mediante el juicio de cuatro expertos, quienes evaluaron los 30 ítems considerando los criterios de **pertinencia, claridad, coherencia y relevancia**, utilizando una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 correspondió a “deficiente” y 5 a “excelente”.

Para cuantificar el grado de acuerdo entre los expertos se empleó el **coeficiente V de Aiken**, considerando cuatro jueces, cinco categorías de respuesta y una puntuación mínima de 1. Los cuatro expertos otorgaron la máxima puntuación (5) a la totalidad de los ítems en los cuatro criterios evaluados. En consecuencia, para cada valoración se obtuvo $s=5-1=4$, y el coeficiente se calculó mediante la expresión:

$$V = \frac{\sum s}{n(c - 1)}$$

$$V = \frac{4 + 4 + 4 + 4}{4(5 - 1)} = \frac{16}{16} = 1.00$$

Los resultados evidenciaron un **coeficiente V de Aiken de 1.00 en los 30 ítems**, tanto para pertinencia, claridad, coherencia como para relevancia. Asimismo, el análisis por dimensiones mostró un V de Aiken de **1.00 para impulsividad, control emocional y tolerancia a la frustración**. Por tanto, se evidencia un grado máximo de acuerdo entre los expertos respecto a la validez de contenido del instrumento.

En concordancia con estos resultados, los cuatro expertos emitieron un dictamen final de **“Aplicable”**.

En consecuencia, el instrumento presenta evidencia de validez de contenido mediante juicio de expertos y puede ser aplicado a la población objeto de estudio.