

El arte como actividad rectora para mitigar conductas disruptivas en transición

Art as a guiding activity to mitigate disruptive behaviors in preschool transition

1. Tania Schirley Reyes Fuentes
2. Marly Dayana Bayona Sánchez
3. Darley María Quintero Patiño
4. Stuart Timrsty Wilson Jaimes Mendoza

Recibido: 10 de agosto del 2023
Aprobado: 4 de diciembre de 2023

Resumen

Las conductas disruptivas en el aula de transición representan uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar y el aprendizaje en la educación inicial colombiana, puesto que los comportamientos agresivos y desafiantes deterioran el ambiente pedagógico y dificultan el desarrollo integral de los infantes. En ese contexto, el arte como actividad rectora de la primera infancia ofrece un espacio expresivo capaz de canalizar emociones y transformar dinámicas conflictivas. Este artículo de investigación tuvo como objetivo analizar el impacto del arte como actividad rectora en la mitigación de las conductas disruptivas de los niños y las niñas de transición de la Institución Educativa Colegio Oriental No. 26 de Cúcuta, Colombia. La metodología fue cualitativa con diseño de investigación-acción y paradigma sociocrítico. La muestra estuvo conformada por cinco estudiantes del grado transición 02, con edades entre 5 y 6 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional a partir de criterios que incluían la presencia reiterada de conductas disruptivas como golpes, lenguaje ofensivo, desafío a la autoridad y lanzamiento de objetos. Los instrumentos de recolección de información fueron el diario de campo (observación participante), la entrevista semiestructurada a la docente titular y el cuestionario post-intervención. Se diseñaron e implementaron once secuencias didácticas articuladas en torno a la pintura, la escultura y las artes visuales. Los resultados evidenciaron que las actividades artísticas contribuyeron a reducir los niveles de estrés, fortalecer la autorregulación emocional, mejorar el trabajo en equipo y transformar progresivamente las respuestas agresivas en formas de expresión positiva. La docente titular validó que el arte reduce los niveles de estrés y fomenta la autoestima, la disciplina y el respeto. Se concluye que las secuencias pedagógicas basadas en el arte generan un avance modesto pero significativo en la mitigación de conductas disruptivas y en la promoción del desarrollo integral en la primera infancia. La investigación no recibió financiación externa.

Palabras clave: actividades rectoras, arte infantil, conductas disruptivas, educación inicial, expresión emocional, primera infancia.

Abstract

Disruptive behaviors in preschool classrooms represent one of the main obstacles to school coexistence and learning in early childhood education in Colombia, since aggressive and challenging behaviors deteriorate the pedagogical environment and hinder the comprehensive development of young children. In this context, art as a core guiding activity of early childhood offers an expressive space capable of channeling emotions and transforming conflictive dynamics. This research article aimed to analyze the impact of art as a guiding activity in mitigating disruptive behaviors in transition-year students at the Colegio Oriental No. 26 in Cúcuta, Colombia. The methodology was qualitative with an action-research design and a socio-critical paradigm. The sample consisted of five students from transition group 02, aged between 5 and 6 years, selected through intentional non-probabilistic sampling based on criteria that included the repeated presence of disruptive behaviors such as hitting, offensive language, defiance of authority, and throwing objects. The data collection instruments were field journals (participant observation), a semi-structured interview with the class teacher, and a post-intervention questionnaire. Eleven didactic sequences were designed and implemented around painting, sculpture, and visual arts. Results showed that artistic activities contributed to reducing stress levels, strengthening emotional self-regulation, improving teamwork, and progressively transforming aggressive responses into positive forms of expression. The teacher validated that art lowers stress levels and fosters self-esteem, discipline, and respect. It is concluded that art-based pedagogical sequences generate a modest but meaningful progress in mitigating disruptive behaviors and promoting comprehensive development in early childhood. The research received no external funding.

Keywords: art education, disruptive behaviors, early childhood, early childhood education, emotional expression, guiding activities.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Mg. en Psicopedagogía.

Programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Dato pendiente por completar] [Dato pendiente por completar] Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Mg. en Filosofía.

*Autor de Correspondencia: Darley María Quintero Patiño. [Dato pendiente por completar]



© [xxx]. Editada por la Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

Introducción

Las aulas de educación inicial constituyen escenarios de alta complejidad social y emocional, donde convergen niños y niñas que apenas comienzan a construir sus mecanismos de expresión, regulación y convivencia. En ese contexto, las conductas disruptivas se manifiestan con particular intensidad: golpes, lenguaje ofensivo, empujones, desafío a la autoridad y lanzamiento de objetos interrumpen la dinámica escolar y afectan tanto a quienes las exhiben como a quienes las padecen. Gómez y Resurrección (2017) definen la conducta disruptiva como aquel comportamiento que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa, deteriorando además el ambiente general del aula. Esta definición adquiere un relieve particular en el nivel de transición, donde los niños de 5 y 6 años aún están aprendiendo a negociar normas, gestionar frustraciones y comunicar sus estados internos de forma asertiva.

Las conductas disruptivas no emergen de forma aislada: tienen raíces en el contexto familiar y social del niño, en patrones de crianza que no establecen límites claros y en ambientes marcados por la violencia o la negligencia. La pandemia de COVID-19 agravó adicionalmente este panorama: Hernández Suárez et al. (2023) documentaron que la crisis sanitaria profundizó las desigualdades educativas y sociales con impacto desproporcionado en comunidades de alta vulnerabilidad, interrumpiendo procesos de socialización presencial y de desarrollo emocional en niños que estaban en etapas críticas de su formación. Las consecuencias de no atender estas dinámicas desde los primeros años se manifiestan con mayor intensidad en etapas posteriores: Reyes-Mora et al. (2021) documentaron situaciones de acoso escolar, episodios depresivos y conductas autolesivas entre adolescentes de instituciones cucuteñas, con déficits identificados en los programas de orientación psicológica y resolución de conflictos, lo que refuerza la urgencia de intervenir preventivamente desde el nivel de transición. Zambrano et al. (2022) identificaron tres factores de riesgo: los ambientales (contexto familiar y escolar, influencia sociocultural, extrema pobreza), los familiares (criminalidad, violencia y conflictos conyugales) y los psicológicos individuales (actitudes y creencias respecto a los parámetros sociales). Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura y Walters (1974) explican que la agresividad puede aprenderse por observación e imitación de modelos del entorno, lo que hace que la prevención y la intervención temprana sean decisivas.

Piaget (1972) subraya que en la etapa preoperacional los niños son egocéntricos y presentan dificultad para considerar los pensamientos y sentimientos de los demás, lo que se relaciona directamente con la aparición de comportamientos impulsivos y desafiantes. Frente a esa realidad del desarrollo, la educación artística ha emergido como una herramienta pedagógica de considerable potencia. La UNESCO (2006) señala en su Hoja de Ruta para la Educación Artística que el arte favorece el desarrollo de capacidades individuales, mejora la calidad educativa y promueve la expresión y comunicación. Gardner (1994) destacaba que entre los cinco y los seis años los niños ya comienzan a organizar sus creaciones con intencionalidad, lo que abre una ventana de oportunidad para el trabajo pedagógico con emociones y comportamientos. Goleman (2022) afirma que la alfabetización emocional es la vía para que las personas gestionen sus emociones; las escuelas deben aprovechar cada oportunidad para que los estudiantes transformen las crisis personales en lecciones de competencia emocional. Lowenfeld y Lambert (1980) documentaron las etapas del arte infantil y confirmaron que en la etapa preesquemática, entre los 4 y los 7 años, el niño dedica mayor tiempo a sus trazos y busca que tengan significado, lo que coincide exactamente con el perfil del grupo estudiado.

Diversos antecedentes validan esta apuesta. A nivel nacional, Toro (2019) verificó en Medellín que las estrategias psicopedagógicas basadas en actividades artísticas contribuyen a que los niños afronten con mejor desenvolvimiento las situaciones conflictivas. Páramo et al. (2022) concluyeron que el uso de medios pictóricos disminuye la agresividad al generar espacios de trabajo colaborativo, creatividad y reflexión. En ese mismo sentido, investigaciones colombianas recientes han demostrado que la pintura y las actividades artísticas planificadas permiten a los estudiantes externalizar sus emociones de forma creativa, desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y mejorar la convivencia escolar de manera observable (Pabón Rodríguez y Botero Urquijo, 2024). En el ámbito regional, Carrascal y Torrado (2019) confirmaron en Ocaña que las

técnicas gráfico-plásticas fortalecen la inteligencia emocional de niños de transición, permitiéndoles establecer mejores relaciones interpersonales. Angarita y Quintero (2019) señalaron que, aunque los comportamientos disruptivos pueden reaparecer, la aplicación de estrategias pedagógicas genera motivación y participación activa.

El presente estudio parte de la observación directa de conductas disruptivas en el grado transición de la Institución Educativa Colegio Oriental No. 26 de Cúcuta: agresiones verbales y físicas, desafíos a la autoridad, burlas y comportamientos que afectan la convivencia escolar de forma sistemática. El objetivo central fue analizar el impacto del arte como actividad rectora en la mitigación de esas conductas, desde la convicción de que el arte no es un adorno curricular sino una actividad rectora de la primera infancia que, según el Mineducación (2024), posibilita aprendizajes en sí misma al articularlos con el descubrimiento, la exploración y la expresión.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo porque el interés primordial fue comprender las situaciones que se presentan dentro del entorno social del aula, tal como suceden, e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los involucrados (Rodríguez et al., 1996). El diseño fue de investigación-acción, en tanto que los investigadores participaron activamente en el contexto estudiado, planificaron y ejecutaron intervenciones y reflexionaron sobre los resultados para retroalimentar el proceso (Martínez, 2000). El paradigma que enmarca el trabajo fue el sociocrítico que, según Loza et al. (2020), considera la simbiosis entre teoría y práctica, propone una realidad que incluye valores y juicios de las comunidades y contribuye a cambios que promueven la participación de los individuos para comprender su realidad social.

La población correspondió a los niños y las niñas de primera infancia de la Institución Educativa Colegio Oriental No. 26, ubicada en la calle 19AN No. 4-89 de la Urbanización Prados del Norte en Cúcuta, Norte de Santander. Este establecimiento público atendía al momento del estudio 1.070 estudiantes distribuidos en dos jornadas, desde transición hasta grado once. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencional (Behar, 2008) y estuvo conformada por cinco niños y niñas del grado transición 02, con edades entre 5 y 6 años. Los criterios de inclusión exigían la presencia reiterada de conductas disruptivas específicas: enfrentamiento a la autoridad del maestro, faltas de respeto, acciones violentas físicas y verbales (golpes, empujones, mordiscos, lanzamiento de objetos) e interrupciones sistemáticas de las actividades educativas.

Para la recolección de información se emplearon cuatro técnicas articuladas. La observación participante permitió al investigador involucrarse directamente en el contexto y recoger datos de primera mano sobre comportamientos, actitudes y patrones (Jociles, 2018); el instrumento correspondiente fue el diario de campo, definido por Valverde (1993) como instrumento que permite recoger y registrar observaciones sobre la realidad estudiada de forma metódica. La entrevista semiestructurada se aplicó a la docente titular antes de las intervenciones, con preguntas abiertas que permitieron recopilar información sobre sus perspectivas acerca de las conductas disruptivas, las barreras que enfrentaba y los recursos disponibles (Folgueiras, 2016). Las secuencias didácticas estructuraron las once sesiones de intervención artística; sus registros de campo constituyeron la fuente primaria de información sobre el impacto de las actividades. Finalmente, la encuesta cualitativa post-intervención, documentada mediante cuestionario aplicado a la docente titular, permitió identificar los cambios observados en las conductas y expresiones emocionales de los estudiantes tras la implementación (Jansen, 2012).

Las once secuencias didácticas se diseñaron en torno a tres subcategorías artísticas: pintura (acuarelas, pintura con manos y colores emocionales), escultura (modelado con arcilla y plastilina, incluyendo el ejercicio de romper y reconstruir un corazón) y artes visuales (dramatización, juego simbólico, trabajo ante el espejo y escenas de mi vida). Cada sesión integró momentos de exploración, creación, reflexión grupal y retroalimentación. La Tabla 1 presenta el sistema de categorías que orientó el análisis y la Tabla 2 resume las técnicas e instrumentos empleados por objetivo específico.

Tabla 1. Categorías y subcategorías del sistema de análisis.

Categoría	Subcategoría	Autores de referencia
-----------	--------------	-----------------------

Conductas disruptivas	Tipos, causas posibles, factores de riesgo	Giusti (2005); Gotzens (1987); Zambrano et al. (2022)
Arte	Pintura, escultura, artes visuales	Gardner (1999); Lowenfeld y Lambert (1980)
Expresión emocional	Autorregulación emocional, lenguaje verbal y corporal, reconocimiento de emociones	Goleman (2022); Milicic et al. (2014); Mineducación (2020)
Ambiente de aprendizaje	Resolución de conflictos, relación docente-estudiante, gestión educativa	SED (2012); Moreno (2010); Mineducación (2007)

Fuente: autoras.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recolección de información por objetivo específico.

Objetivo específico	Técnica	Instrumento
Caracterizar las conductas disruptivas mediante observación directa	Observación participante; técnica del subrayado	Diario de campo
Identificar barreras y desafíos docentes en el manejo de conductas disruptivas	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista
Implementar experiencias de aprendizaje basadas en el arte para la gestión emocional	Secuencias didácticas	Diario de campo de la intervención
Evaluar el arte como actividad rectora para el manejo de conductas disruptivas	Encuesta cualitativa	Cuestionario a la docente titular

Fuente: autoras.

El análisis de la información se realizó mediante triangulación de datos, combinando los hallazgos del diario de campo de la observación inicial, los diarios de campo de las secuencias didácticas y el cuestionario post-intervención a la docente. Benavides y Gómez (2005) señalan que la triangulación permite analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos para obtener conclusiones más precisas.

Resultados y discusión

Los hallazgos se presentan siguiendo el orden de los cuatro objetivos específicos y se articulan con los antecedentes revisados para sostener la discusión interpretativa.

3.1 Diagnóstico de las conductas disruptivas

La observación participante realizada durante la primera semana en el grado transición 02 reveló un patrón consistente y preocupante. Entre los comportamientos documentados en el diario de campo figuran: hablar en tono despectivo e ignorar instrucciones, lanzamiento de objetos hacia compañeros, agresión con lápiz, actitudes desafiantes y respuestas groseras hacia la docente, golpes y lenguaje ofensivo, mordidas y empujones. Un estudiante en particular fue registrado con agresiones físicas reiteradas hacia compañeros y hacia la propia docente, llegando a intentar quitarle el celular para impedir el llamado de atención. Estos comportamientos reflejan, en términos de Guzmán y Plazas (2021) y Toro (2019), la ausencia de estrategias de gestión emocional y la reproducción de patrones aprendidos en contextos familiares conflictivos. La docente confirmó en la entrevista que las conductas disruptivas presentes incluían agresividad verbal y física, desafíos a la autoridad y desinterés por el trabajo académico, y señaló que los factores familiares (poco acompañamiento, falta de límites y situaciones de abuso o negligencia en el hogar) constituyen las causas más frecuentes.

3.2 Barreras y desafíos docentes

El segundo objetivo específico permitió identificar las principales limitaciones que enfrenta la docente titular al gestionar las conductas disruptivas. Tres factores emergieron con claridad del análisis de la entrevista semiestructurada: la falta de tiempo (el grupo de 25 estudiantes es numeroso y la atención a un niño con conducta disruptiva demanda procesos individualizados que no es posible sostener con ese tamaño de grupo), el escaso conocimiento previo de la docente sobre estrategias alternativas a las habituales, y el limitado acompañamiento de los padres de familia. El déficit de capacitación no es individual sino estructural: Ortega González et al. (2023) han señalado que el liderazgo del directivo docente incide directamente en las prácticas pedagógicas de las maestras, pudiendo promover u obstaculizar la implementación de estrategias innovadoras, lo que explica en parte la resistencia inicial documentada en este estudio. Esta tríada se ajusta a los hallazgos de Macías y Alarcón (2021), quienes señalan que las conductas disruptivas pueden generarse tanto por factores externos al aula

(contexto sociofamiliar) como internos (metodologías poco motivadoras y vínculos docente-estudiante deteriorados). Desde Goleman (2022), la resolución pasa por que la escuela genere lecciones de competencia emocional, lo cual requiere docentes formados para ello.

3.3 Impacto de las once secuencias didácticas

El núcleo de la investigación fue la implementación de once secuencias pedagógicas articuladas en torno a la pintura, la escultura y las artes visuales. Los diarios de campo de las sesiones revelan una trayectoria de cambio progresivo. En las primeras sesiones, algunos niños no seguían instrucciones y mostraban enojo cuando se les pedía hacer algo diferente a lo habitual; la docente registró que el espacio físico influye en el comportamiento: estar en el patio, lugar asociado al juego libre, dificultaba seguir las indicaciones. A medida que las sesiones avanzaron, emergieron señales de transformación. En la sesión 3, los niños participaron organizadamente, respetaron las opiniones de sus compañeros y expresaron que les gustaba trabajar en equipo. En la sesión 5, el uso de la arcilla despertó gran curiosidad y entusiasmo; el ejercicio de modelar un corazón, romperlo y reconstruirlo abrió conversaciones espontáneas sobre los errores, el perdón y las emociones.

Esta respuesta es congruente con lo que la neurociencia del desarrollo ha documentado sobre la estimulación táctil y propioceptiva en la primera infancia: Amaya-Mancilla et al. (2020) demostraron que los sistemas táctil y propioceptivo, activados directamente por la manipulación de materiales como la arcilla y las pinturas, son los primeros mediadores del vínculo socioafectivo y resultan determinantes para el desarrollo emocional óptimo en niños pequeños, lo que explica por qué las actividades de modelado y pintura generaron un canal privilegiado para la expresión y gestión de las emociones en los estudiantes con conductas disruptivas. En la sesión 7 se evidenció un avance significativo en el manejo emocional y en la participación activa. En la sesión 9, un estudiante que solía agredir para obtener lo que quería logró completar la actividad sin recurrir a golpes luego de recibir una explicación clara. En la sesión 11, los propios niños compartieron que las actividades les habían permitido aprender a compartir, tener más cariño entre compañeros y disfrutar de las experiencias. La SED (2012) define los ambientes de aprendizaje como ámbitos que potencian al ser humano en sus dimensiones socioafectiva, cognitiva y físico-creativa; este principio se verifica en lo observado: cada sesión artística fue, a la vez, un espacio formativo emocional y social.

3.4 Evaluación post-intervención

El cuestionario aplicado a la docente titular tras las once sesiones confirmó los avances percibidos. La docente afirmó que el arte contribuye a reducir los niveles de estrés, permite al niño expresar emociones y fortalecer la autoestima, fomenta la disciplina y el respeto por las ideas de los demás y mejora la manera de relacionarse y de enfrentar situaciones dentro y fuera del aula. Reconoció también que el autocontrol emocional estimulado a través del arte permite responder de forma más tranquila ante los conflictos, reducir la impulsividad y mejorar la convivencia. Estos hallazgos guardan coherencia con los de Páramo et al. (2022), quienes demostraron que los medios pictóricos generan espacios donde los estudiantes trabajan colaborativamente, son creativos y reflexivos. Gardner (2001) había señalado que las habilidades artísticas son actividades de la mente que involucran el uso y transformación de símbolos, lo que promueve el pensamiento complejo y, con ello, formas más maduras de resolver conflictos. En cuanto a las limitaciones, la docente señaló que algunos niños no lograban controlar sus emociones con autonomía, pues aún se encuentran en formación y en ocasiones las respuestas impulsivas reaparecerían. El impacto fue un pequeño avance, no una eliminación total de las conductas, lo que concuerda con Angarita y Quintero (2019), quienes observaron que los comportamientos disruptivos pueden reaparecer y que las estrategias deben mantenerse en el tiempo para consolidar resultados.

El conjunto de hallazgos permite afirmar que el arte como actividad rectora tiene un efecto positivo en la mitigación de conductas disruptivas en transición, aunque ese efecto es gradual y requiere continuidad, coherencia entre el entorno escolar y el familiar y docentes capacitados para mediar el proceso. Las limitaciones del estudio incluyen el tamaño muestral reducido (cinco estudiantes), el contexto institucional único y la ausencia

de un grupo de comparación. Investigaciones futuras podrían extender la intervención en el tiempo, involucrar activamente a las familias y evaluar el impacto en muestras más amplias y diversas.

Conclusión

El estudio confirmó que el arte como actividad rectora tiene un impacto positivo, aunque modesto, en la mitigación de las conductas disruptivas de los niños y las niñas del grado de transición de la Institución Educativa Colegio Oriental No. 26. Las once secuencias didácticas diseñadas en torno a la pintura, la escultura y las artes visuales generaron progresivamente espacios donde los infantes canalizaron sus emociones de forma creativa, desarrollaron la autorregulación, fortalecieron el trabajo en equipo y comenzaron a sustituir las respuestas agresivas por formas de expresión positivas. La docente titular validó este impacto: el arte redujo los niveles de estrés, fortaleció la autoestima y fomentó la disciplina y el respeto.

Un hallazgo transversal es que las conductas disruptivas identificadas obedecen a múltiples causas entrelazadas: escaso acompañamiento docente focalizado, limitada capacitación del profesorado en estrategias de gestión emocional, falta de límites establecidos por las familias y contextos socioafectivos marcados por la violencia o la negligencia. Este escenario exige respuestas sistémicas que vayan más allá de la intervención en el aula: formación docente especializada, alianzas con las familias y entornos escolares que integren las actividades rectoras de manera sistemática y no episódica. La dimensión digital añade una capa adicional de complejidad: Jardey Suárez et al. (2022) identificaron que el uso de redes sociales y la comunicación mediada digitalmente pueden configurar patrones de socialización e interacción que inciden en los comportamientos dentro del aula, incluyendo la impulsividad y los conflictos entre pares. Integrar la comprensión de esos factores en las estrategias preventivas puede ampliar la efectividad de las intervenciones artísticas.

La ruta metodológica construida en esta investigación, que articula diagnóstico participante, secuencias didácticas graduales y evaluación mediante triangulación de fuentes, puede replicarse en otras instituciones de educación inicial con condiciones similares. Su principal fortaleza es la accesibilidad: el arte no requiere recursos costosos y se alinea con los lineamientos de la primera infancia colombiana, que lo reconocen como actividad rectora. El límite más claro es que el impacto es gradual y requiere persistencia, colaboración familiar y docentes dispuestos a crear vínculos de confianza con los estudiantes que presentan estas conductas.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a Dios, a la profesora Darley María Quintero Patiño por su guía y orientación durante el proceso, a la Universidad Francisco de Paula Santander y a la Institución Educativa Colegio Oriental No. 26, en especial a la docente titular del grado transición 02 y a los estudiantes que participaron en la investigación.

Referencias

- Amaya-Mancilla, M. A., Peñaranda-Solano, L. Y., Ramírez-Rojas, Y. Y., y Hernández-Vergel, V. K. (2020). Relación de los sistemas propioceptivo y táctil con el desarrollo emocional en infantes. *Revista Perspectivas*, 5(2), 30-39. <https://doi.org/10.22463/25909215.2828>
- Angarita, V., & Quintero, D. K. (2019). Propuesta de intervención para mitigar conductas disruptivas que inciden en la convivencia escolar de los estudiantes del grado tercero del Instituto Técnico Industrial Lucio Pabón Núñez (tesis normalista). Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña, Colombia.
- Arequipa, J., & Pastuna, B. (2023). El arte infantil como herramienta pedagógica de motricidad fina en los niños de Educación Inicial. UTC. Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Azagra, A., & Jiménez, V. (2018). El Arte en la Primera Infancia: Propuestas destacables. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 15, 70-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Editorial.
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.

- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Carrascal, L. A., & Torrado, L. C. (2019). *La Técnica Gráfico Plástica para el Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional de los Niños de Transición del Centro Educativo Comfaoriental del Municipio de Ocaña (tesis normalista)*. Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña, Colombia.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. *Diario Oficial*.
- Congreso de Colombia. (2025). Ley 2491 de 2025. Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales. *Diario Oficial*.
- Donado, D. J., & Serrano, L. F. (2019). *Estrategias pedagógicas para mitigar conductas disruptivas en las estudiantes de 4° en la Institución Educativa Politécnico de Soledad (tesis de maestría)*. Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Elichiry, N. E., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 16, 129-134.
- Esteche, N. (2022). *La importancia de las expresiones artísticas en la primera infancia (tesis de maestría)*. Instituto de Formación Docente, Uruguay.
- Filter-Martín, N. (2023). *Las conductas disruptivas en el aula: Programa para la mejora de la regulación comportamental y emocional (tesis de maestría)*. Universidad de Jaén, España.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. Universidad de Barcelona.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Educación*. <https://www.unicef.org/es/educacion>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Educador.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*.
- Gómez, M. C., & Resurrección, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Revistas Electrónicas*, 8(2), 278-293.
- González, D. M. (2018). *La incidencia de las habilidades artísticas en resolución de conflictos en las aulas de clase*.
- Guzmán, M. T., & Plazas, Y. K. (2021). *La Educación Artística como estrategia didáctica para fortalecer procesos de convivencia en Niños/as de Primera Infancia de la Institución HCB Mis Corazoncitos de Neiva-Huila (tesis de pregrado)*. Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., y Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 361-373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Jarley Suárez, O., Urbina Cárdenas, J. E., y Suárez Riveros, L. D. (2022). Factores de riesgo en jóvenes escolarizados asociados al uso de las redes sociales y la internet. *Revista Perspectivas*, 7(1), 87-97. <https://doi.org/10.22463/25909215.3392>
- Jiménez, L. (2021). *Comportamientos disruptivos en la primera infancia: Estrategias de prevención (tesis de maestría)*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- Lastra, G. C. (2019). *La pintura como herramienta para contrarrestar la agresividad en niños de 2 a 3 años (tesis de pregrado)*. Universidad de las Américas, Quito, Ecuador.
- López, A., Hernández, M. J., & Galindo, M. D. (2023). *Artes plásticas-corporales, estrategia pedagógica para disminuir conductas agresivas en niños de 4 a 5 años (tesis de especialización)*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Lowenfeld, V., & Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Editorial Kapelusz.
- Loza, R. M., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). Paradigma socio-crítico en investigación. *PSIQUEMAG/Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39.
- Macías, E. C., & Alarcón, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dominio De Las Ciencias*, 7(4), 411-432.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE*. Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación*. Al Tablero, (42).
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Serie lineamientos curriculares: Educación Artística*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Documento 20. Mineducación.

- Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. (2020). Ideas para Reconocer y expresar las emociones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032>
- Orellana-Román, I., & Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana De Educación*, (92), 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Ortega González, I. M., Álvarez Maestre, A. J., y Maldonado Estévez, E. A. (2023). El liderazgo educativo del directivo docente en las prácticas pedagógicas de las maestras de transición. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 348-360. <https://doi.org/10.22463/25909215.4152>
- Pabón Rodríguez, A. F., y Botero Urquijo, D. A. (2024). Expresión artística y emociones en el aula: la pintura como medio para la convivencia escolar. *Revista Perspectivas*, 9(1), 17-28. <https://doi.org/10.22463/25909215.4463>
- Pájaro, I. M., Rodríguez, S. M., & Rodríguez, L. J. (2017). Diseño de Estrategias Didácticas para La Implementación de Técnicas Gráfico Plásticas Como Herramienta de Modificación de Conducta Agresiva de Los Niños Y Niñas de Transición (tesis de maestría). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Páramo, D. J., Sabogal, J., & Díaz, A. M. (2022). Medios pictóricos como estrategia para reducir la agresividad en los estudiantes de grado segundo de básica primaria (tesis de especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia.
- Piaget, J. (1972). Estudios de psicología genética. Émecé Editores.
- Presidente de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994. *Diario Oficial*.
- Presidente de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013. *Diario Oficial*.
- Reyes-Mora, H. A., Laguado-González, J., Vega-Becerra, I. R., Martín-Abrajim, E., y Parada-Bonilla, J. G. (2021). Una mirada a la vivencia de la sexualidad, acoso escolar, depresión e ideación suicida en estudiantes de la Institución Educativa INEM José Eusebio Caro de Cúcuta. *Revista Perspectivas*, 6(1), 24-33. <https://doi.org/10.22463/25909215.3211>
- Riega, E. C., & Quispe, Y. M. (2024). Estado del Arte: La Convivencia Escolar en la Primera Infancia de Perú, Chile Y Colombia (tesis de pregrado). Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada, Perú.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial Aljibe.
- Ros, N. (2003). Expresión corporal en educación: aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(2), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3322967>
- Ruano, C. (2020). La educación artística como herramienta para el desarrollo emocional y la mejora del clima en el aula (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, España.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2012). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Toro, G. (2019). Búsqueda de estrategias psicopedagógicas desde el arte para niños que presentan comportamientos disruptivos en el aula de clase (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Tourinan, J. M. (2014). Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. *Boletín virtual*, 3(4), 25-54.
- Valverde, L. (1993). El Diario de Campo. *Revista Trabajo Social*, 308-319.
- Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.
- Zambrano, W. A., Uribe, A. M., & Tomala, M. D. (2022). Conductas disruptivas en niños y niñas de Educación Inicial. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 9(2), 20-32. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.422>