



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento
(R.D. 99/2011)

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN EL ABORDAJE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA

INITIAL TEACHER TRAINING ON ADDRESSING
DISRUPTIVE BEHAVIOUR
IN THE CLASSROOM

Doctoranda
Inmaculada Saco Lorenzo

Directores
María José Rodríguez Conde
Ignacio González López

Salamanca, 2022



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

**PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO (R.D. 99/2011)**

Dra. **María José Rodríguez-Conde**, Catedrática de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca y Dr. **Ignacio González López**, Catedrático de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba, en calidad de directores del trabajo de Tesis Doctoral titulado “la formación inicial de docentes en el abordaje de conductas disruptivas en el aula”, realizado por Inmaculada Saco Lorenzo,

HACEN CONSTAR que dicho documento alcanza todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente como Tesis Doctoral en la Universidad de Salamanca. La investigación indaga sobre un problema relevante en investigación educativa. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es ajustada a los resultados obtenidos y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta una contextualización suficiente, un riguroso procedimiento de obtención y análisis de datos y extracción de conclusiones valiosas para las áreas de conocimiento de referencia. Además, presenta las publicaciones científicas vinculadas reuniendo condiciones de calidad y suficiencia para la formalización de la presentación de la tesis en este programa de doctorado.

En Salamanca, a 5 de octubre de 2022

Fdo.: María José Rodríguez Conde

Fdo.: Ignacio González López

RESUMEN

El objetivo del sistema educativo es promover el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Pero, en los últimos años, las conductas disruptivas, de una parte, del alumnado, dificultan la labor docente y se han convertido en una de las mayores preocupaciones del profesorado. Los educadores detectan que carecen de estrategias adecuadas para identificarlas y gestionarlas, lo que motiva la urgente formación del futuro docente en esta materia.

La presente investigación, titulada “La formación inicial de docentes en el abordaje de conductas disruptivas en el aula”, analiza, desde un estudio no experimental y descriptivo, la formación del alumnado del Grado en Educación Primaria, en estrategias para prevenir o paliar estos comportamientos.

Los resultados de la investigación indican que el alumnado concede gran importancia al afrontamiento de estas conductas, para conseguir un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, reconoce no estar preparado para abordarlas al término de su periodo universitario, por lo que solicita formarse en técnicas y estrategias que lo capaciten, en este aspecto, para su tarea educativa.

Considerando las dimensiones de estudio establecidas, y con independencia del sexo o de la mención cualificadora del alumnado, se considera necesaria una formación inicial en educación emocional, estrategias de observación y escucha, técnicas conductuales para reducir conductas inapropiadas o para adquirir otras nuevas, técnicas cognitivas y formación para ejercer la labor tutorial con padres y alumnos.

ABSTRACT

The aim of the education system is to promote the learning and the all-round development of the students. However, in recent years, disruptive behaviours of some students hinder teaching activities and have become a major concern for teachers. Educators recognize that they lack appropriate strategies to identify and to manage these behaviours, which is the main reason for the urgency of the future teacher training regarding this issue.

The present research entitled “Initial teacher training on addressing disruptive behavior in the classroom”, analyses, from a non-experimental and descriptive study, the training of Primary Degree students, in strategies to prevent or deal with these behaviours.

The results reveal that the students attach great importance to dealing with these behaviours, in order to make the teaching-learning process successful. However, the students acknowledge that they are not ready to address these behaviours after their university education, and thus they request to be trained to develop techniques and strategies to enable them, in that sense, to carry out their educational work.

Bearing in mind the dimensions of the study established, and regardless of the sex or of the specialization of the student body, initial training in emotional education, observation and listening strategies, behavioural techniques to reduce inappropriate behaviours or to promote more productive ones, cognitive techniques and training to carry out tutorials with parents and students are all considered to be necessary.

*A Oscar,
Alejandro, Clara y Nacho,
por ser compañía constante y paciente cada día.*

*A mis padres,
por enseñarme a amar la vida.*

AGRADECIMIENTOS

En el último tramo de este recorrido, no carente de obstáculos, quiero agradecer la mirada, la compañía y el apoyo de todos los que han vivido conmigo esta etapa de mi vida.

Estoy inmensamente agradecida a la Universidad de Salamanca que me ha acogido y ayudado con el mismo cariño que recibí de esta ciudad en mis primeros años de ejercicio laboral.

A mis directores de tesis, Nacho y María José, motor siempre encendido, que me han transmitido la fuerza para seguir hasta el final. El tiempo compartido, las horas regaladas, sus palabras de ánimo y su atención en los momentos más difíciles, no tienen precio y yo no tengo palabras para agradecer tanto, porque a través de su enseñanza, los dos han depositado mucho amor, me han transmitido fuerza y esperanza, provocando en mi la certeza y la seguridad necesarias para seguir adelante y superar cualquier dificultad. Le agradezco a Francisco José García Peñalvo, coordinador del programa de doctorado, su acogida y atención continua.

A Don Jesús Poyato, por el que me he sentido comprendida y querida, encontrando su mano amiga en todo momento, a Ana Jimena que, desde la jefatura, me ha facilitado cada día la posibilidad de compatibilizar todo el trabajo, a María Amor, amiga de las de verdad, que ha sufrido, llorado y reído conmigo, ofreciendo toda su persona en mi ayuda, en los momentos más difíciles. Y a todos mis compañeros y amigos del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, mi segunda casa. Cada uno de ellos, con los que cada día comparto mi vida y mi trabajo, han sido impulso cotidiano en esta travesía y todos, de una forma u otra, han colaborado en la realización y culminación de este trabajo de investigación.

A Antonio Giménez, el magnífico profesor que me enseñó a amar la profesión de maestro, a Inés, que siempre confió en mí, y a todos mis alumnos y alumnas, los que son y los que fueron, de ellos he aprendido y aprendo cada día, y a ellos quiero ofrecer el conocimiento derivado de este trabajo y de la experiencia de los años de docente.

A todos mis amigos, los de verdad, que, en los momentos más difíciles, de una forma u otra, estuvieron a mi lado haciendo fácil lo difícil, y han sido ayuda clave en distintas etapas del camino recorrido, de cada uno de ellos retengo en mi memoria y en mi retina miradas y palabras de consuelo, certeza y confianza que no puedo reflejar en estas líneas, pero que ya forman parte de mí para siempre. Quiero agradecer además, especialmente a Alessio y Camila, María Amor, M^a Luisa, Carlos, Lidia, Inma Barranco, Ana Muñoz y Marina su ayuda en aspectos muy concretos e importantísimos de la culminación del trabajo en estos últimos días, a Fernando, Carolina, Inma Bellido, M^a Ángeles, Ana Polo, sus palabras, su presencia y su confianza en mí, y a Puri, impulso del trabajo que hoy culmina, ella ha sido apoyo continuo, generoso, paciente, me ha enseñado y me ha dado esperanza en los momentos más duros, a su madre Carmen y a Pedro su marido, por su paciencia y su generosidad y por lo que han rezado por mí, y a Carmencita, que desde su nacimiento sabe mucho de conductas disruptivas y conoce mi llanto y mi risa, gracias a la generosidad de su madre, que tantas veces me ha regalado el tiempo que no tenía. Gracias a todos amigos.

A mi padre que me enseñó el valor de la vida y a trabajar con alegría, sabiendo que la misión de cada día es lo más importante, y que las dificultades se superan afrontándolas, porque “al día siguiente siempre sale el sol”, y a mi madre aliento continuo de fuerza y alegría y fe, apoyo incondicional y abrazo que sostiene y levanta. A mi familia, hermanos, cuñados y sobrinos que han creído en mí, me han acompañado y me han dado la fuerza que necesitaba en el momento oportuno. A Gloria que ha rezado mucho por mí y desde la distancia, y ahora desde el Cielo, he notado su aliento.

A mis hijos, Ale, Clara y Nacho, y a mi marido, Oscar, ellos son mi descanso. Me han demostrado su amor, acompañándome cada día con

serenidad y paciencia, supliendo mi trabajo, entendiendo mis ausencias, mi nerviosismo y mi cansancio. Gracias por resistir.

Termino dando gracias a Dios, porque todo en mi vida procede de Él, por cada una de las personas que ha puesto a mi lado, y por Don Luigi Giussani, a través del cual Cristo me ha alcanzado y me ha ayudado a tomar conciencia de su Presencia en cada circunstancia, despertando en mí, cada día, la pasión por la vida y por la educación, recordándome que lo importante es amar el bien del otro.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO I LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	31
1.1 CONDUCTAS DISRUPTIVAS: DELIMITACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN	33
1.2 FACTORES QUE INCIDEN EN LA MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	40
1.3 EVOLUCIÓN LEGISLATIVA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL	50
1.3.1 Desde 1812 hasta 1990.....	51
1.3.2 Desde 1990 hasta 2002.....	55
1.3.3 Desde 2002 hasta la actualidad	58
1.4 LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA EN RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	67
1.5 PROYECTOS DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ANDALUCÍA	80
CAPÍTULO II LA GESTIÓN DEL AULA.....	87
2.1 INTERVENCIONES EN EL AULA PARA ABORDAR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	89
2.1.1 Actuaciones preventivas.....	91
2.1.1.1 Elementos del currículo: objetivos, contenidos y metodología	91
2.1.1.2 Ambiente psicosocial seguro	93
2.1.2 Actuaciones paliativas	97
2.2 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	99
2.2.1 Estrategias de intervención de carácter general.....	99
2.2.1.1 Observación en el aula	99
2.2.1.2 Estrategias de intervención tutorial	104
2.2.1.3 Educación emocional y habilidades sociales	105
2.2.1.4 Intervención con familias	115

2.2.2 Técnicas de modificación de conducta	118
2.2.2.1 Técnicas para enseñar, mantener y aumentar la conducta deseable.....	119
2.2.2.2 Técnicas para disminuir o eliminar las conductas no deseables.....	123
2.2.3 Técnicas cognitivas	126
CAPÍTULO III FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	129
3.1 ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DEL TÍTULO.....	131
3.2 EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	141
CAPÍTULO IV METODOLOGÍA	153
4.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	156
4.2 OBJETIVOS	157
4.3 VARIABLES DE ESTUDIO	157
4.3.1 Datos personales	158
4.3.2 Formación inicial sobre conductas disruptivas	159
4.3.3 Necesidades formativas de los estudiantes del Grado en Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas	161
4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	163
4.4.1 Fases de la investigación	164
4.5 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	167
4.6 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	173
4.6.1 Cuestionario inicial	174
4.6.1.1 Estudio psicométrico del cuestionario	181
4.6.1.2 Descripción del cuestionario definitivo	192
4.7 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS	193
CAPITULO V RESULTADOS	197
5.1 VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	199
5.1.1 Valoración de la percepción de conductas disruptivas según el sexo del alumnado.....	201

5.1.2	Valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora cursada por el alumnado	202
5.2	VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	206
5.2.1	Valoración de la formación inicial sobre el abordaje de conductas disruptivas en función del sexo.....	212
5.3	VALORACIÓN DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	218
5.3.1	Valoración de los factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función del sexo.....	219
5.3.2	Valoración de los factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función de la mención	220
5.4	VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS PARA EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	221
5.4.1	Valoración de las necesidades formativas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula en función del sexo.....	223
5.4.2	Valoración de las necesidades formativas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula en función de la mención cualificadora	225
5.5	VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS QUE PODRÍAN MEJORAR EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	230
5.5.1	Valoración por sexo de los aspectos que podrían mejorar las conductas disruptivas en el aula	231
5.5.2	Valoración de los aspectos que podrían mejorar las conductas disruptivas en el aula en función de la mención	232
5.6	APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONDUCTA DISRUPTIVA.....	233
5.7	ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA DEFINICIÓN DE UN PLAN DE FORMACIÓN INICIAL PARA EL ABORDAJE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS.....	238

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES	243
6.1 CONCLUSIONES GENERALES.....	245
6.1.1 Percepción sobre las conductas disruptivas.....	246
6.1.2 Valoración de la formación recibida sobre conductas disruptivas	251
6.1.3 Causas de las conductas disruptivas y aspectos para prevenirlas	254
6.1.4 Necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas	257
6.1.5 Propuesta de un plan de formación en el tratamiento de conductas disruptivas	261
6.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA.....	269
REFERENCIAS.....	273
ANEXOS.....	299
ANEXO 1 ASIGNATURAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
ANEXO 2 CUESTIONARIO PILOTO	
ANEXO 3 CUESTIONARIO DEFINITIVO	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Clasificaciones de conductas disruptivas	35
Tabla 2 Definiciones de conducta disruptiva según diversos autores.....	38
Tabla 3 Modificaciones de la LODE en relación a los problemas de comportamiento	55
Tabla 4 Objetivos de las distintas etapas educativas en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado relacionadas con el comportamiento en la LOE, 2006	60
Tabla 5 Funciones del director y los órganos colegiados en referencia a la resolución de conflictos	61
Tabla 6 Síntesis de la aportación de las leyes educativas españolas sobre los problemas de comportamiento	64
Tabla 7 Conductas contrarias a las normas de convivencia, corrección y persona responsable que impone la corrección.....	74
Tabla 8 Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y medidas disciplinarias	76
Tabla 9 Definición de las competencias emocionales y técnicas para su aprendizaje	108
Tabla 10 Competencias específicas en la titulación de Magisterio.....	134
Tabla 11 Competencias transversales genéricas	137
Tabla 12 Competencias correspondientes al Grado en Educación Primaria.....	139
Tabla 13 Planificación de la enseñanza	142
Tabla 14 Competencias necesarias para el abordaje de las conductas disruptivas.....	143
Tabla 15 Módulos aprobados en la Orden ECI/3857/2007 y módulos propuestos por la UCO	143

Tabla 16 Asignaturas Básicas, Obligatorias y de Optatividad General del Título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba	145
Tabla 17 Asignaturas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba que contienen las competencias relacionadas con el abordaje de las conductas disruptivas en el aula	146
Tabla 18 Menciones cualificadoras del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” de Córdoba.....	148
Tabla 19 Asignaturas optativas de las Menciones cualificadoras del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba.....	148
Tabla 20 Asignaturas pertenecientes a las menciones del grado de Educación Primaria que contienen competencias relacionadas con el abordaje de las conductas disruptivas, en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	150
Tabla 21 Asignaturas pertenecientes a las menciones del grado de Educación Primaria que contienen competencias relacionadas con el abordaje de las conductas disruptivas, en La Facultad de Ciencias de la Educación.....	151
Tabla 22 Variables relativas a la formación inicial sobre conductas disruptivas.....	160
Tabla 23 Variables relativas a las necesidades formativas de los estudiantes de Grado en Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas y aspectos que podrían mejorar el abordaje de dichas conductas	162
Tabla 24 Alumnado matriculado en cuarto curso del Grado en Educación Primaria en Córdoba y porcentaje de encuestados	168
Tabla 25 Distribución de la muestra en función de la edad	168
Tabla 26 Distribución de la muestra en función del sexo.....	168
Tabla 27 Opción elegida	169
Tabla 28 Especialidades de la mención única	169
Tabla 29 Especialidades de la doble mención	170
Tabla 30 Ocupación laboral.....	170
Tabla 31 Número de hermanos	170

Tabla 32 Lugar de residencia familiar	171
Tabla 33 Estudios del padre y de la madre	171
Tabla 34 Profesión del padre	172
Tabla 35 Profesión de la madre	172
Tabla 36 Fiabilidad del cuestionario.....	182
Tabla 37 Comportamiento de los ítems	183
Tabla 38 Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario pre-test.....	186
Tabla 39 Evolución del instrumento de investigación en cuanto al número de ítems en cada dimensión	191
Tabla 40 Valoración general de las conductas disruptivas	200
Tabla 41 Valoración de las conductas disruptivas en función del sexo	201
Tabla 42 Valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora	203
Tabla 43 Análisis de Varianza de la valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora	205
Tabla 44 Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en primer curso del Grado en Educación Primaria	206
Tabla 45 Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en segundo curso del Grado en Educación Primaria	207
Tabla 46 Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en tercer curso del Grado en Educación Primaria	208
Tabla 47 Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en cuarto curso del Grado en Educación Primaria	208
Tabla 48 Percepción de la formación en las asignaturas de primer curso, sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo	212
Tabla 49 Percepción de la formación en las asignaturas de segundo curso, sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo	213

Tabla 50 Percepción de la formación en las asignaturas de tercer curso sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo	213
Tabla 51 Percepción de la formación en las asignaturas de cuarto curso sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo	214
Tabla 52 Percepción de los factores que influyen para la manifestación de conductas disruptivas en el aula.....	218
Tabla 53 Factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función del sexo.....	219
Tabla 54 Factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función de la mención	220
Tabla 55 Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas.....	221
Tabla 56 Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas.....	222
Tabla 57 Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas.....	222
Tabla 58 Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula por sexo.....	223
Tabla 59 Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula por sexo.....	224
Tabla 60 Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula por sexo.....	225
Tabla 61 Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	225
Tabla 62 Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	227

Tabla 63	Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	228
Tabla 64	Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	229
Tabla 65	Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	230
Tabla 66	Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	230
Tabla 67	Valoración general de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas	231
Tabla 68	Valoración de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas en función del sexo	231
Tabla 69	Valoración de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	232
Tabla 70	Análisis de Varianza de la valoración de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención	233
Tabla 71	Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial.....	234
Tabla 72	Matriz de componentes rotados relativa a la factorización de las conductas disruptivas.....	234
Tabla 73	Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial.....	238
Tabla 74	Matriz de componentes rotados relativa a la factorización de las unidades de formación para el abordaje de las conductas disruptivas	239
Tabla 75	Plan de formación inicial para la intervención ante las conductas disruptivas del alumnado	268

Tabla 76	Asignaturas de primer curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	301
Tabla 77	Asignaturas de segundo curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	302
Tabla 78	Asignaturas de tercer curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	302
Tabla 79	Asignaturas de cuarto curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	303
Tabla 80	Asignaturas optativas de cuarto curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	303
Tabla 81	Asignaturas de primer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación	305
Tabla 82	Asignaturas de segundo curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación	306
Tabla 83	Asignaturas de tercer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación	307
Tabla 84	Asignaturas de cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación	307
Tabla 85	Asignaturas optativas de cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación	308

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la sociedad ha sufrido importantes cambios sociales, económicos, tecnológicos, ambientales y culturales que han transformado la manera de pensar y vivir de la población en general, afectando al entorno de la comunidad educativa y reflejándose en el comportamiento de una parte del alumnado. Se ha incrementado la intolerancia a la frustración de muchos de los niños¹ actuales, que buscan el placer y la inmediatez como valores preferentes y manifiestan inseguridad, poca resistencia al fracaso y falta de capacidad de esfuerzo (Bolea y Gallardo, 2012 y De la Fuente, 2012).

Todos estos factores, unidos a la variabilidad de personas que conviven en el aula y el largo tiempo que permanecen juntas, propician la aparición de conflictividad, aumentando de manera significativa las dificultades para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez et al., 2016; Ander-Egg, 2005; Bolea y Gallardo, 2012; De Souza, 2009; Poyato, 2018).

Esta situación ha provocado que numerosos estudios científicos aborden la creciente preocupación en el ámbito educativo por la dificultad que presentan los docentes para hacer frente a los problemas de disciplina, a los que dedican más de un 18% del tiempo en el aula, según datos de la última Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) que elaboró la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD, 2018) y que señala que las conductas disruptivas se han convertido en una de las principales preocupaciones de equipos docentes y directivos de los centros educativos, pues ha aumentado entre 2013 y 2018, provocando que

¹ Nota aclaratoria: en la redacción del presente estudio se utiliza el masculino genérico, como recomienda la RAE, al efecto de minimizar dificultades sintácticas y de concordancia y facilitar la redacción y lectura del texto.

disminuya a un 65% el tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza y al aprendizaje en la cuarta parte del profesorado en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Macías y Alarcón (2021) señalan que estas conductas deterioran las relaciones interpersonales y la dinámica del grupo, afectando de manera negativa, tanto al que las provoca, como a los que las reciben.

Por ello, desde el sistema educativo se ha intentado responder a este desafío con la urgencia de afrontar el problema de indisciplina en el aula, para mejorar el funcionamiento cotidiano de la organización escolar, evitando el desajuste curricular y el estrés de todas las personas que conviven en el aula, logrando que el alumnado pueda desarrollarse de manera adecuada (Álvarez-García et al., 2010; Gómez y Cuña, 2017; Izquierdo, 2016; Villalba, 2016; Zapico-Barbeito et al., 2017). Prueba de ello fue la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2007, como órgano colegiado de la Administración General del Estado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Pero se ha comprobado que durante mucho tiempo esta indisciplina escolar se ha abordado de manera generalizada, incluyendo bajo el concepto de conducta disruptiva cualquier tipo de comportamiento conflictivo, y esto dificulta el análisis y la intervención en el aula ante la indisciplina, por lo que se requiere diferenciar con claridad los distintos comportamientos para que la intervención educativa sea eficaz (Abellán, 2020; Álvarez et al., 2016; Domínguez, 2008; Esteban et al., 2012).

Esta problemática ha llevado a algunos investigadores a clasificar las conductas disruptivas en la escuela, enfatizando factores diferentes y numerosos autores proponen distinguir entre las conductas de indisciplina de tipo convencional, aquellas que consisten en el incumplimiento de normas y reglas establecidas por la sociedad, cuyas consecuencias son más graves, como maltrato, bullying o agresiones, y las de tipo instruccional, que son las llamadas disruptivas, comportamientos como hablar sin permiso, levantarse, interrumpir, gritar o tirar bolas de papel, que impiden el buen funcionamiento del aula y que son los que se dan con mayor frecuencia en palabras de Badía et al. (2012); Gotzens et al. (2010) y Gotzens et al. (2015). Ello facilitará la utilización de medidas educativas adecuadas

a cada tipo de conflicto con lo que se reducirá la aparición de este tipo de comportamientos.

Ante esta problemática, se ha observado que la legislación educativa española ha evolucionado en la atención creciente ante los problemas graves de comportamiento, pero no ha prestado tanta atención ante aquellas conductas que ocasionan malestar y son una preocupación constante para el profesorado. Actualmente, en la ley vigente en España se hace referencia y se concretan las medidas de resolución de los conflictos graves, mientras que las medidas para resolver las conductas disruptivas, contenidas en las llamadas faltas leves, quedan en manos de los centros educativos, que deberán reflejarlo en los planes de convivencia (Saco et al., 2019). Pero la formación del profesorado no se adapta a la rapidez de los cambios sociales y este se siente indefenso ante esta problemática, pues carece de estrategias específicas para abordar el comportamiento disruptivo, limitándose a utilizar castigos y estrategias improvisadas e intuitivas, basadas en lo que se aplicaba en tiempos pasados, disfuncionales para un alumnado que no las percibe como corrección (Álvarez-García et al., 2010; Gotzens et al., 2015; Vaello, 2006). Las últimas investigaciones realizadas por Córdoba et al. (2021) “revelan que aún es insuficiente el tratamiento que se le ha dado a la temática relacionada con las conductas disruptivas” (p. 237).

Por ello, el futuro docente debe prepararse en su formación inicial para responder a los retos actuales, pero como señalan Gotzens et al. (2010), en España existe una carencia en los planes de estudio de Educación sobre estrategias para gestionar los comportamientos disruptivos en el aula. En este sentido, se considera importante analizar la formación de los futuros docentes en este ámbito, y ello justifica el estudio realizado con el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba.

Los objetivos de la investigación son conocer la percepción que los futuros docentes tienen sobre las conductas disruptivas, valorar la formación recibida sobre este tipo de comportamientos en las distintas asignaturas del plan de formación docente de esta Universidad, reconocer las causas de las conductas disruptivas en el aula y los aspectos que podrían mejorar su abordaje, identificar las necesidades formativas que requieren

los propios estudiantes respecto al tema tratado para, finalmente, diseñar la propuesta de un plan de formación inicial sobre el abordaje de este tipo de comportamientos que les prepare, durante su periodo universitario, para emprender su futura labor docente con seguridad y profesionalidad.

Para tal fin este informe de investigación se estructura en tres bloques diferenciados. El primero está compuesto por tres capítulos que recogen la fundamentación teórica del estudio. El segundo bloque, relativo al estudio empírico, está constituido por dos capítulos que hacen referencia a la metodología del estudio y a los resultados obtenidos. El tercer bloque, constituido por un único capítulo, recoge las conclusiones finales del estudio, las limitaciones encontradas y las aportaciones hacia futuras líneas de investigación.

El primer capítulo, denominado “Las conductas disruptivas”, delimita y conceptualiza dicho término, partiendo de clasificaciones y definiciones anteriores de diversos autores, especifica los factores que están incidiendo en la aparición de estas conductas, clasificándolos en factores externos al ámbito escolar y factores internos, y se analiza la respuesta ante la conflictividad que realiza la legislación educativa española desde la Ley Moyano (1857) hasta la actualidad, concretando más adelante en la legislación educativa andaluza.

Se ha observado en la normativa, qué medidas se legislan ante la indisciplina en el aula y si ha existido o existe en la actualidad diferencia en las que se adoptan ante las conductas graves y las menos graves o disruptivas. Además, se ha realizado una revisión de los proyectos de innovación para prevenir o paliar los comportamientos disruptivos, que se están llevando a cabo en este momento en los centros andaluces asociados al “Proyecto de Escuela: Espacio de Paz”, al amparo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El segundo capítulo que lleva por nombre “La gestión del aula”, aborda el procedimiento a seguir por el maestro con su alumnado, para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. En él se especifican las intervenciones que el docente puede realizar para prevenir o minimizar la aparición de las conductas disruptivas, que se clasifican en preventivas y

paliativas. Termina este capítulo exponiendo distintas estrategias de intervención en el aula, de comunicación, observación, educación emocional, técnicas conductuales y cognitivas, que permiten abordar estos comportamientos.

El tercer capítulo se titula “Formación para el abordaje de las conductas disruptivas en la Universidad de Córdoba”, recoge la evolución en el tiempo, de los planes de formación de Magisterio en España, como respuesta a los cambios sociales. Se incide de manera especial en el cambio que se produce con la creación del Libro Blanco del título de Grado en Magisterio, a partir del proyecto de la “Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio de Educación Superior (EEES)”, cuyo objetivo fue responder a las demandas sociales y educativas de los niños y niñas del siglo XXI. Se describe el plan de estudios del grado en Educación Primaria y concretamente el de la Universidad de Córdoba, y se analizan los elementos que lo componen: competencias, módulos, materias/ asignaturas, concretando los objetivos y contenidos de cada una de ellas, para observar su relación con el abordaje de las conductas disruptivas.

El segundo bloque del informe de investigación comienza con el capítulo cuatro, “Metodología”. En él se expone el problema de investigación, los objetivos y las variables que configuran el trabajo. Aparece descrito el diseño de investigación utilizado, que se establece de tipo *ex post facto*, no experimental, descriptivo y correlacional. La muestra está compuesta por 270 estudiantes de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, 190 pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación y 80 al Centro de Magisterio Sagrado Corazón de esta ciudad.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario autoadministrado, elaborado “ad hoc” a partir de otros instrumentos ya existentes sobre problemas escolares y sometido a validación mediante un estudio piloto.

Para el análisis de la información recogida se ha utilizado el programa informático de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22, aplicando los métodos analíticos

descriptivos, inferenciales y multivariantes en virtud de las diferentes variables estudiadas.

En el quinto capítulo, “Resultados”, se pueden consultar los datos obtenidos tras el análisis de la información recogida, considerando información de carácter general a partir de las dimensiones del estudio, concretadas en las siguientes subdimensiones: 1. Percepción de conductas disruptivas; 2. Formación inicial sobre conductas disruptivas; 3. Factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas; 4. Necesidades formativas para el abordaje de las conductas disruptivas y 5. Aspectos que podrían mejorar el abordaje de estas conductas, exponiendo el contraste realizado según las variables predictoras sexo y mención cualificadora.

Finalmente, en el sexto capítulo, titulado “Conclusiones, limitaciones y prospectiva”, se responde a los objetivos planteados al inicio de la investigación, desde la reflexión sobre los hallazgos encontrados y la confrontación con lo hallado en otras investigaciones realizadas sobre la temática en cuestión. Por último, se ha elaborado la propuesta de un plan de formación acerca de técnicas y estrategias fundamentales que servirán al estudiante para abordar su futura labor docente de manera eficaz.

CAPÍTULO I

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Capítulo I

LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

1.1 CONDUCTAS DISRUPTIVAS: DELIMITACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN

El término conducta disruptiva se ha empleado frecuentemente para definir comportamientos muy diferentes, haciendo referencia a actuaciones muy variadas, desde leves interrupciones en el aula hasta desafíos más o menos graves al docente (Pantoja, 2005). Así, algunos autores han elaborado diversas clasificaciones de los comportamientos indisciplinados en la escuela, pero como afirman Abellán (2020); Álvarez et al. (2016); Calvo (2003); Díaz-Aguado (2010); Pantoja (2005), aún no existe una conceptualización clara de las conductas que generan mayor o menor nivel de disruptividad en las aulas.

Casamayor (1998) y Viñas (2004) coincidieron en su clasificación, en la que reconocen cuatro tipos de comportamientos conflictivos y distinguen entre: 1) conductas que perjudican las relaciones interpersonales en el aula y pueden ocurrir entre personas o grupos; 2) conflictos de rendimiento que impiden que se produzca el aprendizaje adecuado, como la pasividad del alumnado o la apatía; 3) conflictos de poder en los que se intenta imponer el liderazgo negativo, revelándose contra la autoridad escolar; y 4) conflictos de identidad o que conllevan actitudes agresivas contra los demás o contra los objetos de la clase.

Otras clasificaciones atienden a criterios de gravedad o al grado de perturbación que provocan en la clase. Por ejemplo, Sprague et al. (1998) reconocen cinco tipos de conductas problemáticas que se pueden observar en el aula: 1) hiperactivas con una actividad motora y verbal excesiva e inoportuna; 2) impulsivas que dificultan el autocontrol de ciertas conductas

en determinadas situaciones; 3) desobedientes a las normas y órdenes del docente; 4) opositoristas a través de rabieta, discusiones, desafíos y enfrentamientos; y 5) agresivas con comportamientos violentos, crueles y destructivos, que se consideran antisociales cuando se incumple la norma establecida de forma reiterada. Por su parte, Slimming et al. (2009) reconocen 1) conductas disruptivas leves o fuera de tarea, en las que incluyen las que son incompatibles con las actividades académicas, 2) moderadas o de payaseo, que serían las que distraen al grupo y entorpecen el desarrollo de la clase y 3) conductas severas, en las que engloban los comportamientos agresivos que causan daño físico o psicológico.

Basándose en el criterio del profesorado, Kulinna et al. (2003) realizaron un cuestionario que recopiló las conductas que alteran el orden de la clase. Posteriormente, dichos autores las clasificaron en 1) agresivas, 2) ilegales o perjudiciales, 3) de irresponsabilidad, 4) de falta de autonomía, 5) quejas, 6) faltas de respeto, y 7) desobediencia de las instrucciones (Kulinna et al., 2006).

Atendiendo a las diferentes etapas educativas en cuanto a los comportamientos disruptivos, García (2008) diferencia entre las conductas que se producen en Educación Infantil y en Educación Primaria, incluyendo en la etapa de Educación Infantil “estar fuera del sitio, saltar, dar vueltas por la clase, interrumpir, pellizcar, destrozar y golpear objetos y en Educación Primaria, conductas ruidosas, verbales y agresivas” (p. 38).

Estrela y Amado (como se citó en Martins, 2005) reconocen tres niveles de indisciplina en el aula: las conductas disruptivas pertenecen al primer nivel; en el segundo nivel, sitúan los conflictos entre el alumnado, como peleas con violencia física o verbal, robo, vandalismo o intimidación; y en el tercer nivel emplazan los conflictos entre el profesorado y el alumnado, con comportamientos que cuestionan la autoridad, como insultos, malas contestaciones o comportamientos agresivos y violentos contra los docentes u otros miembros de la comunidad escolar y el vandalismo contra la escuela o propiedades del personal docente y de administración y servicios. A su vez, Calvo (2003) diferencia cuatro tipos entre los que se encuentran las conductas disruptivas, de trato inadecuado, violentas y de rechazo al aprendizaje.

Por tanto, conductas tan diversas son difíciles de abordar y analizar desde una misma perspectiva. Se observa en la Tabla 1, las distintas clasificaciones llevadas a cabo por algunos de estos autores para delimitar los comportamientos que se pueden incluir bajo la categoría de conducta disruptiva.

Tabla 1
Clasificaciones de conductas disruptivas

Autor/es	Clasificación
Casamayor (1998)	Establece conductas: De relación entre el alumnado y entre este y el profesorado. De rendimiento (pasividad, apatía y parasitismo). De poder (liderazgos negativos y arbitrariedad). De identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos y el mobiliario).
Sprague et al. (1998)	Distingue conductas según el grado de perturbación que provoca: Hiperactivas: actividad motora y/o verbal excesiva e inoportuna. Impulsivas: dificultad para inhibir la conducta en determinadas situaciones. Desobedientes: acciones que incumplen normas u órdenes de los adultos. Oposicionistas: rabietas, discusiones, desafíos y enfrentamientos. Agresivas: comportamientos violentos, crueles y destructivos, antisociales cuando se incumpla la norma establecida de forma reiterada.
Kulinna et al. (2006)	Reconoce conductas: Agresivas. Ilegales o perjudiciales. De baja responsabilidad. De falta de autonomía. Quejas. Faltas de respeto. Desobediencia de las instrucciones.
Viñas (2004)	Diferencia conflictos en función de las personas que intervengan: De poder: ocurren entre los estudiantes y las autoridades escolares. De relación: entre individuos o entre grupos. De rendimiento: los profesores no logran que los estudiantes aprendan según lo previsto. De identidad: confusión de roles entre los distintos estamentos escolares.
Calvo (2003)	Identifica conductas que dificultan la convivencia en los centros escolares: De trato inadecuado. Violentas. De rechazo al aprendizaje. Disruptivas.

Tabla 2 (cont.)

Clasificaciones de conductas disruptivas

Autor/es	Clasificación
García (2008)	Según las diferentes etapas educativas: En Educación Infantil: estar fuera del sitio, saltar, dar vueltas por la clase, interrumpir, pellizcar y destrozar y golpear objetos. En Educación Primaria: conductas ruidosas, verbales y agresivas.
Slimming et al. (2009)	Clasifica conductas según gravedad: Leves o fuera de tarea: incompatibles con la actividad escolar. Moderadas o de payaseo: distraen al grupo e interfieren en desarrollo de la clase. Severas: comportamientos agresivos que causan daño físico o psicológico.
Gotzens et al. (2015)	Divide el mal comportamiento en el aula en conductas de indisciplina: Convencional: aquella que no se ajusta a las normas y costumbres de una sociedad determinada. Instruccional: que derivan de los comportamientos disruptivos provocados por el alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula.

Nota: elaboración propia

Así, no solo se observan variedad de clasificaciones según los autores, también son diversas las definiciones sobre el concepto, por lo que resulta importante su delimitación. Fernández (1999) denomina disrupción al estado de inquietud dentro del aula, mientras que “cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia” (p. 301). Otros autores coinciden con este autor, aludiendo entre otras causas a la discordancia entre el objetivo educativo del profesorado y el deseo de aprender del alumnado, y entienden estas conductas como un comportamiento molesto e inapropiado, que busca llamar la atención de quienes aprenden y escuchan, provocando un retraso del proceso de enseñanza (Casamayor, 1998; Fernández, 2001).

Estrela y Amado (como se citó en Martins, 2005) definen conductas disruptivas como “aquellas que perturban el buen funcionamiento del aula, incluyendo las situaciones de ruido de fondo mientras explica el docente, silencios cuando se solicita la participación del alumnado o la realización de actividades distintas a las propuestas por el profesorado” (p. 96). Coinciden con Calvo (2003) que se refiere a ellas como “el conjunto de comportamientos, objetivamente no agresivos (...) que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula (p. 55). Marina (2006) añade que estos comportamientos que alteran el orden de la clase

exigen un agotador esfuerzo del profesorado y conviene con Gómez y Cuña (2017) en que es un fenómeno, cada vez más frecuente.

Otros autores convergen en la definición de estas conductas. Uruñuela (2006) afirma que es el “comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, implícita o explícitamente, busca que este proceso no llegue a establecerse” (p. 21) y García (2008) la define como “aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar generando conflictos en el aula” (p. 37). Moreno y Soler (2006) puntualizan que es un “fenómeno, cada vez más frecuente, por el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje, queda interrumpido, asociándose generalmente a conductas que dificultan el normal desarrollo de dicho proceso” (p. 13).

Gotzens et al. (2015), atendiendo a la clasificación expuesta (véase tabla 1), introducen una definición más novedosa, al dividir el mal comportamiento dentro del aula en conductas de indisciplina convencional e instruccional. Con la indisciplina convencional se reciben castigos más duros en los centros escolares, mientras que la instruccional, aunque puede pasar desapercibida por su menor gravedad, incide de forma muy negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, la escuela tiene mayor capacidad de actuación sobre ella.

Posteriormente, Gómez y Cuña (2017) delimitan la conducta disruptiva como “aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa” (p. 279). Y Uruñuela (2019) añade que distintos autores han denominado a este tipo de conductas como violencia de baja intensidad y las define como:

Un conjunto de conductas inapropiadas que llevan a cabo los alumnos/as dentro de las clases, como hablar cuando explica el profesor, levantarse a destiempo, no traer los materiales necesarios para el trabajo, etc. Estas conductas pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia

académica, pero tienen como consecuencia que el profesorado no puede llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza (p. 77).

Con esta definición coinciden Jurado et al. (2020), que añaden que las llamadas de atención pueden ser conscientes o no, pero que siempre manifiestan el desagrado del alumnado ante una situación determinada.

Recientemente, Macías y Alarcón (2021) señalan que estas conductas son consideradas como una Necesidad Educativa Especial, puesto que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y Córdova et al. (2021) concluyen que a través de dichas conductas los estudiantes provocan conflictos dentro del aula, entre el alumnado que se encuentra bajo la dirección de un tutor. Por ello es necesario modificar estos comportamientos inadecuados, empleando distintas estrategias que les faciliten expresar emociones y llegar a acuerdos de solución de problemas.

A continuación, se sintetizan las definiciones de conducta disruptiva de diversos autores (véase tabla 2).

Tabla 3
Definiciones de conducta disruptiva según diversos autores

Autor/es	Definiciones
Casamayor (1998)	Comportamiento molesto del alumnado en el aula, que tienen como fin llamar la atención de sus compañeros y del profesor.
Fernández (1999)	Estado de inquietud dentro del aula.
Calvo (2003)	El conjunto de comportamientos, objetivamente no agresivos (...) que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.
Estrela y Amado (2000)	Conductas que perturban el buen funcionamiento del aula, incluyendo las situaciones de ruido de fondo mientras explica el docente, silencios cuando se solicita la participación del alumnado o la realización de actividades distintas a las propuestas por el profesorado.
Moreno y Soler (2006)	Fenómeno por el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje queda interrumpido, asociándose generalmente a conductas que dificultan el normal desarrollo de dicho proceso.
Uruñuela (2006)	Comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, implícita o explícitamente, se plantea que este proceso de enseñanza no llegue a establecerse.
García (2008)	Comportamiento que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar generando conflictos en el aula.

Tabla 4 (cont.)

Definiciones de conducta disruptiva según diversos autores

Autor/es	Definiciones
Peralta et al. (2003); Silva y Neves (2006)	Conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas.
Calvo et al. (2004)	Comportamientos desadaptados que dificultan o imposibilitan el aprendizaje y consisten en hablar sin permiso, interrumpir al profesor, olvidar el material, etc.
Urbina et al. (2011)	Comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento.
Gómez y Cuña (2017)	Lo definen como aquel comportamiento del alumnado que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa.
Uruñuela (2019)	Conjunto de conductas inapropiadas que llevan a cabo el alumnado dentro de las clases (...) que pueden buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, pero tienen como consecuencia que el profesorado no puede llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza.
Jurado et al. (2020)	Llamada de atención o protesta, consciente o no, sobre una situación que no es del agrado del alumno, ya sea familiar, curricular, relacional o emocional (p. 221)
Córdova et al. (2021)	Conflictos provocados por el alumnado que está bajo la dirección de un tutor, dentro del aula.
Macías y Alarcón (2021)	Las conductas disruptivas son consideradas una Necesidad Educativa Especial porque entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nota: elaboración propia

Realizado el estudio de la literatura sobre la conceptualización de la conducta disruptiva, se puede concluir que son conductas molestas, aunque no agresivas, del alumnado dentro del aula, que tienen como objetivo último llamar la atención por diversas causas, teniendo como consecuencia la interrupción y entorpecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las más frecuentes, teniendo en cuenta a distintos autores, Álvarez et al. (2016); Álvarez-García et al. (2015); Córdova et al. (2021); Gómez y Cuña (2017); Gordillo et al. (2014); Jurado (2020); Peralta et al. (2003); Macías y Alarcón (2021); Uruñuela (2019); son las siguientes:

- Dar gritos o subidas de tono
- Llegar tarde a clase de forma reiterada

- Interrumpir al profesorado para llamar la atención
- Tirar objetos o papeles por la clase
- Deambular sin motivo por el aula
- Hacer ruidos, cantar o silbar
- Tener malos modales
- Juguetear con objetos
- Hacer otra tarea distinta a la que el profesorado ha propuesto
- Pedir salir al lavabo continuamente
- No realizar las actividades escolares
- Falta de interés y pasividad
- No traer los libros y el material del aula
- No traer los deberes hechos
- No sacar el material de trabajo en clase
- Pintarrajar el cuaderno, el libro o el pupitre
- No acatar las órdenes del profesorado
- No cumplir un castigo
- Estar de pie sin motivo
- Faltar a clase sin justificación
- Usar el móvil en clase sin permiso
- Destrozar o golpear objetos
- Hablar sin permiso con otros compañeros
- Comer en clase sin permiso
- Hablar mientras el profesorado explica
- Sentarse de forma inadecuada

1.2 FACTORES QUE INCIDEN EN LA MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Multiplicidad de factores se encuentran implicados en la aparición de las conductas disruptivas en el aula, como conflictos personales del alumnado, ausencia de normas familiares o falta de motivación ante el estudio (Macías y Alarcón, 2021) y “mientras algunos autores afirman que la causa de estas es externa a la escuela, propias del alumnado y su ambiente socio-cultural, otros creen que están relacionadas con el ámbito educativo” (Gómez y Cuña, 2017, p. 282).

Diversas investigaciones profundizan en la búsqueda de estas causas. Uruñuela (2019) manifiesta que, para ser fieles a la realidad, la disrupción en el aula “debe plantearse desde la complejidad” (p. 32), puesto que son muchos los matices y factores que intervienen en este comportamiento. El autor insiste en “que es necesario un tratamiento que aborde las causas y no solo los síntomas, (...) para disminuir y eliminar este tipo de conductas” (p. 96). Y Pérez et al. (2011) instan a considerarla una situación multicausal enraizada en un entrelazado de relaciones humanas. A su vez, Córdova et al. (2021) consideran que, “tras los comportamientos disruptivos, más que causas biológicas, aparecen causas socioeducativas en forma de carencias emocionales, baja autoestima, o falta de habilidades sociales” (p.228). Los autores añaden que en la disrupción intervienen dos protagonistas: profesorado y alumnado, con interpretaciones diferentes de la realidad.

Entre las causas externas al ámbito educativo, Urra (2006) alude a la educación permisiva que reciben niños y niñas en la actualidad, en la que faltan los límites y la autoridad, donde la máxima es el hedonismo, mientras el esfuerzo y la responsabilidad han quedado relegados a un segundo plano. Según el autor, “parece existir una falta de responsabilidad en la sociedad, en la que todo se quiere alcanzar sin esfuerzo” (p. 19) y ello conlleva problemas difíciles de resolver. En muchos casos el comportamiento disruptivo no tiene la intención de causar un conflicto, sino que es la manifestación de un alumnado que no ha aprendido a desenvolverse en su entorno y, por tanto, debe interiorizar las normas de conducta.

Por otro lado, las condiciones socioeconómicas actuales conllevan que los dos miembros de la pareja tengan una jornada laboral larga, que impide en muchos casos que se dedique el tiempo que los hijos necesitan. Las familias viven esta situación con estrés y, en su deseo de compensar la falta del tiempo compartido, intentan remediarlo con un exceso de permisividad. Muchos niños traspasan al colegio este tipo de relación familiar en el que todo puede ser cuestionado o permitido (Calvo, 2003). Por otra parte, Jurado et al. (2020) concluyen en su investigación sobre los factores que inciden en la manifestación de conductas disruptivas que la presencia de los padres en casa influye en el correcto comportamiento

escolar y por tanto en la disminución de estas acciones. Además, Calvo (2003) añade que el alumnado ha crecido en una sociedad impaciente, que valora el beneficio rápido y sin esfuerzo, rechazando el trabajo que supone la consecución de objetivos a largo plazo. Esto, unido al cuestionamiento de la autoridad del docente, hace surgir la conducta disruptiva, evitando así el esfuerzo y el orden que requiere la tarea escolar.

Otras causas son propias del ambiente socio-cultural del alumnado. Algunos autores advierten que los comportamientos disruptivos manifiestan la petición de ayuda de un alumnado que, en algunos casos, vive circunstancias socio-familiares difíciles e inseguras, porque su familia ha renunciado a la labor educativa o porque no saben cómo hacerlo y, aunque jamás se pueda sustituir la labor educativa familiar, este grupo de alumnado necesitará mayor atención, comprensión y acogida que otros (Alberca, 2011; Saumell et al., 2011; Uruñuela, 2019). En este sentido Franco et al. (2014) estudiaron la relación entre la aparición de conductas disruptivas en la edad infantil y el estilo de educación parental, concluyendo que los progenitores que han mostrado poco afecto y tienen poca disciplina en casa, tienden a percibir menor competencia en sus hijos, lo que desemboca en más alteraciones emocionales y comportamentales para llamar la atención, y lo hacen repitiendo los comportamientos y conductas no adecuadas de las personas de referencia. Córdova et al. (2021) añaden que suelen ser niños más introvertidos y tímidos, lo que dificulta la convivencia y les convierte en propensos a ser víctimas de acoso escolar.

Algunos de estos niños pertenecientes a ambientes sociales inestables, han desarrollado un apego inseguro en los primeros años de vida que les impide relacionarse con lo desconocido de forma eficaz. Son indecisos e inestables, evitan ser ayudados y rechazan el trabajo escolar y a la persona que intenta enseñarles. Otros manifiestan una preocupación exagerada por no perder la atención del docente, haciendo todo lo posible por conseguirla y algunos reaccionan con ansiedad, mostrándose desconfiados y muy sensibles al fracaso. Estas deficiencias en sus capacidades socioemocionales son factores que, de una u otra forma, pueden favorecer la manifestación de este tipo de comportamientos disruptivos que desestabiliza el ambiente del aula, provocando un clima tenso que perjudica las relaciones interpersonales y el proceso de

enseñanza-aprendizaje (Alegret et al., 2010; Geddes, 2010; Jurado y Justiniano, 2015; Pérez, 2017). A su vez, Jurado et al. (2020) han encontrado, como resultado de su investigación, que una baja puntuación en autoestima y éxito escolar va asociada a una mayor puntuación en la manifestación de conductas disruptivas.

De igual forma, el comportamiento problemático puede tener su origen en las complicaciones que el niño haya podido tener en su desarrollo psicológico, dificultando la adquisición de competencias académicas y habilidades sociales, personales y emocionales.

La capacidad de autocontrol inmadura es uno de los problemas más frecuentes que se están dando en los niños actuales. Barkley (2007) define el autocontrol como la capacidad de la persona para ejercer control motor sobre sus acciones o establecer un tiempo de demora en el que examinar la conducta que conviene realizar. Esta falta de autocontrol es debida en algunos casos a la inmadurez del alumnado causada por múltiples factores, a veces educativos, como indica Urra (2006) al aludir a una educación permisiva que no enseña el esfuerzo y la responsabilidad.

Otras veces, la falta de autocontrol es ocasionada por problemas en el neurodesarrollo, a los que se refiere Barkley (2007) en sus estudios sobre el comportamiento de los niños diagnosticados con TDAH. Según el autor, es la característica principal de las personas con este trastorno, descubriendo que muchas de las dificultades de este alumnado, como problemas de atención, impulsividad e hiperactividad, tienen que ver con un retraso en el desarrollo del control del impulso, que implica que la conducta no se inhiba en aquellas circunstancias en las que debería hacerlo y lo relaciona con problemas de determinadas funciones ejecutivas cerebrales (Barkley, 2007; Risueño y Motta, 2015).

En los últimos años, este trastorno es una de las causas más frecuentes de aparición de conductas disruptivas en el aula. Se estima que un 5% de la población infantil, aproximadamente dos o tres estudiantes en cada grupo aula, lo padecen (Muñoz, 2010; Orjales, 2014) y según Rusca-Jordán y Cortez-Vergara (2020), el trastorno supone el cincuenta por ciento de las consultas de psiquiatría infantil, y el diez por ciento de las conductas

disruptivas en las aulas son provocadas por niños afectados por dicho trastorno. Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, conocido como DSM-5, es un trastorno de base neurológica cuyas principales características son hiperactividad, impulsividad e inatención (APA, 2013). Se manifiesta como mínimo en dos ambientes distintos, causando dificultades en el funcionamiento social, emocional y cognitivo, que interfieren en las relaciones familiares y con el grupo de compañeros (Barckley, 2007; Cardo y Severa, 2008; Muñoz, 2010; Orjales, 2014; Ramírez, 2015; Saco et al., 2013). Según Ramírez (2015) “Los niños con este trastorno tienen un mayor riesgo de fracaso escolar, problemas de comportamiento y dificultades en las relaciones socio-familiares como consecuencia de los síntomas propios del TDAH” (p. 45).

El TDAH suele aparecer unido a otros problemas y, aproximadamente entre el 40-60%, presenta problemas de conducta y emocionales. Con frecuencia aparece asociado al Trastorno de Conducta que “se manifiesta con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones” según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 2014, p. 461) y que conlleva comportamientos como enfados, discusiones con los adultos, desobediencia o mal comportamiento (Izquierdo, 2014; Peña-Olvera y Palacios-Cruz, 2011) o manifestándose de forma menos grave a través de Trastorno Negativista Desafiante (TND), cuya característica fundamental es la persistencia del estado de ánimo irritable, enfado, comportamiento discutidor o deseo de venganza (APA, 2013).

Emocionalmente el alumnado que presenta ambos trastornos tiene un desarrollo más inmaduro que sus compañeros y compañeras. Se frustra con facilidad, le cuesta aceptar sus errores y culpa a los demás, le resulta difícil ponerse en lugar de otro, se enfada y tiene bruscos cambios de estado de ánimo, su autoestima es muy baja, producto de los continuos fracasos y es muy dependiente al mismo tiempo del adulto (Orjales, 2014). Todo ello implica dificultades para cumplir las expectativas que el adulto pueda tener sobre él, incrementándose de forma progresiva los conflictos en la interacción con los demás, el fracaso académico, la baja autoestima y las dificultades para comprenderse a sí mismos y a los demás (Bloomquist y Schnell, 2005; Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

Estas manifestaciones conductuales son difíciles de entender y sobrellevar en un aula, donde el docente debe atender las necesidades de todo el grupo. Sin embargo, el crecimiento emocional y éxito escolar del discente depende fundamentalmente del que enseña, por lo que su actitud ante el problema, disposición y trabajo serán decisivos (Ramírez, 2015). Todo ello lleva a considerar la conducta disruptiva como el síntoma de que algo no está funcionando bien en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, prestar atención a la relación docente-discente ayudará a mejorar el problema. “Es en la relación empática del profesorado con el alumnado, en la adecuación curricular de estrategias y contenidos y en la gestión del aula, donde el profesor tiene un margen de acción más decisivo” (Jurado et al. 2020, p. 231).

El alumnado con escasas habilidades sociales e interpersonales y por tanto con una deficiente inteligencia emocional crece desconociendo las formas apropiadas para relacionarse y necesita ser educado y ayudado a internalizar las reglas para poder convivir con otras personas. Algunos no saben identificar la emoción y confunden la tristeza con la rabia o con el disgusto, ignoran cómo comportarse y el sentimiento que sus actos suscitan en otros. Todo ello los lleva a actuar con impulsividad emocional cuando no controlan la situación o cuando están en desacuerdo, manifestando con frecuencia conductas disruptivas, presentando dificultad para respetar las normas en el aula y obligando al docente a parar su enseñanza (Macías y Alarcón, 2021; Saumell et al., 2011; Uruñuela, 2019).

Una causa no menos importante es la percepción que el propio alumnado tiene sobre las conductas disruptivas, abundando los estudiantes que no ven este comportamiento como negativo. En muchas ocasiones, estas conductas son una protesta ante el fracaso escolar, pero otras es la forma de autoafirmarse ante sus compañeros y compañeras, ya que no es posible conseguirlo a través de los resultados escolares (Alberca, 2013; Uruñuela, 2019).

En cuanto a los factores internos relacionados con la aparición de las conductas disruptivas, la organización del centro escolar es clave. Los planteamientos de organización burocráticos, que centran la causa de las

conductas disruptivas solo en el alumnado o que optan por realizar agrupamientos escolares específicos, justificándolo con una mejor atención al alumnado, solo consiguen que este tipo de comportamientos se perpetúen e incluso vayan en aumento (Urbina et al., 2011).

Asimismo, algunos autores apuntan que la repetición es una medida ineficaz que aumenta la desmotivación del alumnado, sin embargo, en España según datos del Ministerio de Educación afecta a un 41,2%, frente al 4% en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014). Un alumnado desmotivado, por no obtener los resultados que se esperaban, o por no entender lo que se está explicando en clase, termina por desinteresarse, aburrirse y molestar (Alberca, 2013; Uruñuela, 2019). Un hábito de estudio pobre provoca un bajo rendimiento escolar, que es uno de los factores predisponentes a las conductas disruptivas más señalado en los estudios realizados por Jurado et al. (2020).

Otra de las medidas que podría ser ventajosa para los estudiantes que no se adaptan al grupo aula, es la flexibilización de los grupos del mismo nivel educativo a lo largo del curso académico, pues esto disminuiría algunas de las conductas disruptivas, pero, aunque hay algunos centros dónde esta medida se lleva a cabo, hay otros muchos en los que no se abre esta posibilidad.

A veces, el horario de permanencia en el centro educativo es muy ajustado, se reduce el tiempo que el docente comparte con su alumnado a lo estrictamente académico, impidiendo que se cree el espacio para una relación personal en el que el maestro pueda acompañar al estudiante, más allá de la materia que imparte, ayudándole a caminar con seguridad y a conocerse a sí mismo (Nembrini, 2014; Uruñuela, 2019).

Otros autores señalan que el incremento de estos comportamientos en la escuela puede estar influido por la dificultad del docente para relacionarse con las familias, bien por incompatibilidad de horarios de trabajo, por falta de tiempo, o porque las familias no acuden a las tutorías solicitadas desde el centro educativo, con lo que las cuestiones más importantes quedan sin solucionarse por falta de comunicación escuela-familia (Garreta, 2015; Uruñuela, 2019).

Se han realizado muchos estudios en los que se muestran los beneficios de la coordinación de los centros escolares con las familias. Entre ellos, Garreta (2015) habla de los efectos positivos que tiene esta implicación para todos los miembros de la comunidad educativa y Rivas y Ugarte (2014) aluden a los cambios familiares de la actualidad y señalan la necesidad de formación del profesorado para que se favorezca la participación en la escuela de la diversidad de familias, como factor importante para la mejora del clima escolar.

Martínez y Niemela (2010) han participado en un estudio longitudinal a partir del proyecto "Include-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europa from education", que se está llevando a cabo en España y otros lugares del mundo. Los autores señalan que las distintas formas de participación de la familia dentro de la escuela contribuyen al éxito educativo y fomenta la cohesión social y la mejora del ambiente escolar.

Además, de todo esto, es importante la formación de los docentes para la atención a la diversidad. El profesorado juega un papel fundamental en la satisfacción con la vida escolar del alumnado. Jurado et al. (2020) destacan, entre los factores que influyen en la manifestación de las conductas disruptivas relacionados con la relación profesor -alumno los siguientes: "falta de motivación hacia los contenidos, dificultades para establecer canales de comunicación, una metodología de trabajo poco atractiva, la falta de sensibilidad por parte del docente y la competencia del profesorado para controlar al grupo y hacer valer su autoridad" (p. 222). Cuando el profesorado del centro educativo no está preparado para atender las necesidades del grupo y no tiene en cuenta la diversidad del grupo, el alumnado que se sale de la norma quedará excluido y etiquetado, y para intentar integrarse, utilizará en ocasiones comportamientos disruptivos que, aun no siendo aprobados por el docente, pueden otorgarle la atención del resto del grupo, aunque con ello solo consiga lo contrario a lo que pretendía (Alemany y Villuendas, 2004). Por otra parte, los docentes de carácter muy flexible permiten las conductas disruptivas, que se irán incrementando, por la falta de una norma clara en el aula (Córdova et al. 2021).

Uno de los factores que más influye en la aparición de las conductas disruptivas es el fracaso escolar como indican Gotzens et al. (2010) en sus trabajos de investigación. Esto viene motivado frecuentemente por un rechazo al aprendizaje, en el que los intereses y conocimientos básicos del alumnado no coinciden con los objetivos curriculares del profesorado, que tiene una alta expectativa sobre sus estudiantes (Alberca, 2013; Calvo, 2003; Cerezo, 1997; Orjales, 2014; Uruñuela, 2019). El currículo está compuesto por numerosas asignaturas, muchas de ellas con contenidos muy academicistas y alejados de los intereses del alumnado. El alumnado debido al sentimiento de fracaso y la dificultad de seguir el ritmo de aprendizaje del grupo, se desmotiva y se aburre y acude al comportamiento disruptivo para captar la atención del docente y del resto del alumnado (Latorre y Teruel, 2009).

En cuanto a la metodología, sigue prevaleciendo en muchos centros, como señala el informe del Observatorio Estatal, la metodología expositiva y tradicional, con una disposición del aula rígida que “fomenta de forma inconsciente, el individualismo y la competitividad” (Uruñuela, 2019, p. 103). En la investigación realizada por Córdova et al. (2021) se manifiesta que la falta de preparación y planificación de las actividades en el aula provoca falta de interés y desmotivación por parte del alumnado, que manifiesta que los docentes son aburridos y no utilizan recursos novedosos para facilitar el aprendizaje. De manera inconsciente se reduce la posibilidad de utilizar el trabajo colaborativo y otras técnicas innovadoras, estrategias que fomentan el diálogo y la creatividad y motivan al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje, facilitando la inclusión. Todo ello consigue la disminución de las conductas disruptivas, evitando la desmotivación y el aburrimiento de los estudiantes (Urbina et al., 2011; Uruñuela, 2019).

Numerosos docentes señalan la disciplina en el aula como buen predictor del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gotzens et al., 2003; Gotzens et al., 2015; Urbina et al., 2011). Pero a veces la falta de acuerdo sobre este concepto por parte del profesorado del centro, o la carencia de un criterio único para abordar este tipo de conductas, provoca que varíe el comportamiento del alumnado con un profesorado u otro. En

este caso, el peor comportamiento se da con aquellos docentes que manifiestan menor autoridad o se sientan más inseguros en la relación con el alumnado (Córdova et al., 2021), o bien con el profesorado que intentando imponer disciplina, presenta un trato indiferente y punitivo ante los estudiantes (Estévez et al., 2008). Por ello, es importante que el equipo docente de un centro trabaje unido, para que haya claridad en cuanto a las normas de conducta en el aula. Esto genera seguridad en los discentes, porque les permite saber con claridad lo que se espera de ellos (Cubero, 2004; Krichesky y Murillo, 2011; Saumell et al., 2011).

Por tanto, para muchos autores el principal problema para abordar las conductas disruptivas en la escuela es la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar estas conductas, como afirman Calvo (2003); Gotzens et al. (2015); Uruñuela (2019). En este sentido, resultan importantes las características personales y profesionales de cada docente, el concepto de disciplina o la mayor o menor capacidad de permisividad que cada maestro o maestra tenga ante su alumnado.

Según Ramos da Silva y Milharezi (2016) otro de los factores implicados en la aparición de la indisciplina en el aula, es la falta de formación del profesorado, lo que provoca inseguridad para intervenir de manera adecuada en la resolución de los conflictos. No haber recibido formación sobre educación emocional o sobre otras estrategias relacionadas con el tratamiento de este tipo de problemas para poder hacerles frente, unido a una metodología de trabajo individual, sin coordinación entre el profesorado del centro, incrementa la aparición y mantenimiento de las conductas disruptivas y refuerza la incapacidad de gestionar el aula, provocando la desautorización del docente (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Álvarez-García et al., 2010; Uruñuela, 2019).

A veces el que enseña se comporta de forma distante con el alumnado, sin cuidar la comunicación, ni dar la posibilidad al diálogo, para poder conocer mejor al grupo de estudiantes. Ante esta actitud, el alumnado responde con falta de confianza, inseguridad y desgana, pues consideran que su opinión no interesa y por tanto no se sienten responsables de lo que ocurre en el aula. Todo ello propicia que surjan

conflictos en la escuela, que a veces, pueden derivar en problemas mayores (Cubero, 2004; Silva y Neves, 2006; Uruñuela, 2019).

Por consiguiente, son múltiples los factores que afectan a la manifestación de conductas disruptivas en el alumnado, pueden ser de índole familiar, social y/o académica. Desde el ámbito escolar, en la presente tesis doctoral se incide en la importancia de la figura del docente y en su formación para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula.

Según Latorre y Teruel (2009) habría que preguntarse desde el sentido común sobre la forma de responder, más coherente, coordinada y cohesionada dentro de un claustro, ante las conductas inadecuadas. Los autores señalan que no es una tarea sencilla y a menudo crea tensiones en el seno de los claustros, pues los docentes a veces lo entienden como una forma de coartar su libertad personal a la hora de dar clase.

Por el contrario, encontrar estos puntos de encuentro y promover un estilo personal de centro al abordar los conflictos a largo plazo generará más satisfacción y bienestar, dado que se considera un hecho colectivo al producir seguridad y firmeza en el conjunto de la escuela (Latorre y Teruel, 2009, p. 64).

Según Macías y Alarcón (2021), puesto que las conductas disruptivas “representan un boicot (...) al trabajo del profesorado y al desarrollo de la actividad del aula (...) es necesario que docentes y familias conozcan herramientas que permitan canalizar dichas conductas a través de la aplicación de estrategias que las modifiquen” (p. 415).

1.3 EVOLUCIÓN LEGISLATIVA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL

La actualidad educativa es consciente de que el abordaje de las conductas disruptivas es decisivo para conseguir un adecuado clima de aula y un satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva conciencia procede de una larga evolución, en la que se han sucedido

grandes cambios sociales, culturales y económicos, que han ido marcando y reclamando una respuesta legislativa para acometer de manera efectiva la educación integral de un alumnado cuyo comportamiento ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Por ello, a continuación, se analiza la evolución de las respuestas que las normativas españolas han dado a esta problemática, así como las funciones que han desarrollado los distintos miembros de la comunidad educativa, lo que permite conocer tanto el momento en el que los problemas de conducta comienzan a ser una preocupación para la educación como las medidas que se han legislado para abordarlos (Saco et al., 2019). En la actualidad las intervenciones, en lo que al comportamiento se refiere, son mucho más concretas de lo que aparecen en las Leyes Educativas Orgánicas, pero estas proporcionan una primera visión, que es ampliada en las directrices de las Comunidades Autónomas (Gómez, 2011).

En la evolución legislativa del sistema escolar español se pueden diferenciar tres momentos importantes. En el primero, desde 1812 hasta 1978, se observa un gran avance en el ámbito educativo, favoreciéndose la generalización de la enseñanza a toda la población, de tal forma que durante este transcurso de tiempo se van ampliando los años de escolaridad obligatoria (primero de 6 a 9, posteriormente de 6 a 14); también se avanza en la participación de la comunidad educativa en la escuela. La segunda fase diferenciada, desde 1990 a 2002, momento en el que se aprueba la LOGSE, estructura el sistema escolar como se conoce en la actualidad, ampliando la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Por último, en la tercera fase, desde 2002 hasta la actualidad, la preocupación se ha centrado en ofrecer una enseñanza de calidad.

1.3.1 Desde 1812 hasta 1990

El gran avance en el plano educativo en España sucede a principios del siglo XIX, con la aprobación en 1812 de la primera Constitución, que propugna que la Educación Primaria debe ofrecerse a toda la población, unificando los planes de enseñanza para todo el Estado (MECD, 2004). No obstante, en materia de educación la estabilidad se conseguirá con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública, en septiembre de 1857,

normativa que establece la primera ordenación general de todas las enseñanzas del sistema educativo español (Montero, 2009).

En este momento, la preocupación legislativa se centraba en el descenso de la tasa de analfabetismo, por lo que estableció la obligatoriedad de la educación de los 6 a los 9 años, aprobando su gratuidad cuando hubiera imposibilidad de pago (Montero, 2009; Sevilla, 2007). A pesar de ello, el nivel de analfabetismo siguió siendo muy alto hasta la primera mitad del siglo XX.

El objetivo principal de la escuela primaria era lograr buenos ciudadanos, que se comportaran de manera adecuada en la vida. Por ello, se premiaba la buena conducta del alumnado y, para conocer sus faltas académicas, la junta de profesorado tenía carácter de consejo de disciplina para conocer las faltas académicas de los estudiantes. Aunque se advierte una preocupación por el buen aprovechamiento de la enseñanza, no se plantea la posibilidad de que el alumnado pudiera cometer algún tipo de conducta disruptiva (Domínguez, 2008).

A partir de 1960, en España se produjo un gran desarrollo económico, provocado por el traslado masivo de población a las ciudades y la emigración a otros lugares de Europa, surgiendo una clase media más amplia que demandaba la escolaridad. Esta nueva situación conllevó una reforma educativa (De Puelles, 2011; Egido, 2002). El encargado de dicha reforma fue Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, que publicó el Libro Blanco de la Educación con el título "La educación en España, bases para una política educativa" (MEC, 1969), en el que insiste en la educación de la libertad responsable, el fomento de la integración social y la convivencia nacional (Carreño et al., 2002).

En base a esto, se aprueba la Ley General de Enseñanza (LGE) en 1970, que afirma en su preámbulo que debe tener:

Menor dosis de jurisdicción (...) y por eso los márgenes y elasticidades que en ella se contienen no deben verse como deficiencias de lo que debe ser una norma sino, por el contrario, como requisitos positivos y esperanzadores para

que pueda regularse una materia tan delicada como es la educación (LGE, 1970, pp. 12526-12527).

Esta Ley propone un cambio en el sistema educativo, ampliando la enseñanza hasta los 14 años con carácter gratuito. La Enseñanza General Básica (EGB) estaba dividida en dos etapas: la primera constituida por cinco cursos, desde 6 a 11 años, y la segunda 3 cursos, desde los 11 a los 14 años. En el artículo 15 se establece que la finalidad de la EGB es “proporcionar una formación integral fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno” (LGE, 1970, p.12529).

Por ello, integra la Educación Especial en el sistema educativo, como respuesta a la demanda por parte de los sectores afectados, que hasta, ese momento, habían estado bajo la responsabilidad del Patronato Nacional de Educación Especial (Castaño, 2009; García, 2017).

Al igual que la anterior Ley Educativa, su primer objetivo es el aprovechamiento académico, afirmando, en el artículo 126, que el alumnado pierde su condición de estudiante por el incumplimiento de la disciplina académica y añade que “reglamentariamente se establecerá el correspondiente cuadro de faltas y sanciones” (LGE, 1970, p. 12540). Sin embargo, esta Ley ya hace alusión a problemas de disciplina generales, señalando que debe ser el Consejo de Dirección del centro quien resuelva los problemas de disciplina que afecten al alumnado y que “los educadores tendrán derecho a intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos centros docentes a través de los cauces reglamentarios” (p. 12538).

En diciembre de 1978, se aprueba la Constitución en España. Esta dedica el artículo 27 a la libertad de enseñanza y establece los principios generales de toda la normativa educativa, señalando que serán los poderes públicos quienes garanticen el derecho a la educación. El segundo principio destaca que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución Española, 1978, p. 14). A partir de este momento todas las Leyes Orgánicas desarrollarán estos derechos básicos establecidos en la Constitución.

Para poder ajustar la organización de los centros docentes y los derechos y deberes del alumnado a esta nueva situación de España, se promulga la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares de 1980 (LOECE), que propone Órganos de gobierno unipersonales y colegiados, estableciendo un modelo democrático de decisión, donde la gestión del centro es compartida por el director y la comunidad escolar (García, 2014).

En cuanto a los problemas de conducta del alumnado, esta normativa delimita de manera más concreta quién y cómo ocuparse de los conflictos que sucedan en el centro. Determina que corresponde al Consejo de Dirección: “resolver los problemas de disciplina que afectan a los estudiantes (...)” (LOECE, 1980, p. 14635) y en el artículo 39 establece que “se especificarán en el estatuto o reglamento de régimen interior de cada centro las faltas de disciplina del alumnado y las correlativas sanciones, así como los órganos o sujetos del centro competentes para imponerlas” (p. 14636). Además, solo se podrá expulsar al alumnado cuando su comportamiento suponga un daño grave, asegurando su continuidad educativa, si estuviera cursando un nivel obligatorio (LOECE, 1980).

La LOECE, derogada en 1982, tomó en consideración las faltas graves del alumnado y las correspondientes sanciones, pero no proponía ninguna actuación ante las faltas leves de los estudiantes, entre las que se encuentran las llamadas conductas disruptivas.

Posteriormente se promulgó la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 (LODE), que organiza la red de centros docentes, según su titularidad, en públicos, privados y concertados y estableció en su disposición adicional primera las competencias del ámbito educativo que correspondían al Estado.

El artículo 42 de la LODE desarrolla las orientaciones sobre la disciplina del centro escolar y establece que el Consejo Escolar debe “resolver los conflictos e imponer las sanciones al alumnado, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos” (LODE, 1985, p. 21019) y en el artículo 57 añade que este órgano se encargará de resolver los asuntos de carácter grave que se planteen en el centro.

Dicha normativa sigue actualmente vigente y ha sido modificada en ocho ocasiones, aunque con poca variación en cuanto al tema tratado. En la tabla 3 se recoge la modificación de esta ley y los cambios más significativos referentes a los problemas de comportamiento del alumnado en el centro educativo.

Tabla 5

Modificaciones de la LODE en relación a los problemas de comportamiento

Año	Modificaciones sobre los problemas de comportamientos
1985	Consejo Escolar encargado de resolver conflictos e imponer las sanciones al alumnado (art. 42) y resolver asuntos de carácter grave (art. 57)
1990	No hay modificación al respecto
1995	Se elimina el artículo 42 y lo recoge la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes de 1995 (LOPEG)
1999	No hay modificación al respecto
2002	La resolución de los conflictos graves pasa a ser función de la dirección (art. 54)
2004	Modifica y añade aspectos en base a la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004)
2006	Añade que es deber básico de los estudiantes, respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro (art. 6.4.g eliminado en 2004)
2011	No hay modificación al respecto
2013	Propone iniciativas que favorezcan la convivencia, la igualdad, no discriminación, resolución pacífica de conflictos y prevención de violencia de género (art. 57. n)

Nota: elaboración propia

1.3.2 Desde 1990 hasta 2002

En este momento, la sociedad española se moderniza tratando de construir un proyecto común con Europa. Ello requiere que los estudios y las titulaciones sean homologables en la Comunidad Europea, para ofrecer mayores posibilidades a los ciudadanos españoles. Se han sucedido rápidos cambios tecnológicos y productivos, que requieren actualizaciones formativas y nuevas cualificaciones; por ello, la educación y la formación se deben extender, ofertándolas a mayor número de personas y promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. En este sentido se

requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las

necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible (LOGSE, 1990, p. 28927).

Así, se da paso a la aprobación de una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), cuyo objetivo fue responder a cuestiones como “la carencia de configuración educativa en el periodo previo a la escolarización obligatoria o al desfase entre la conclusión de esta y la edad mínima para la incorporación laboral” (LOGSE, 1990, p. 28928). Para ello, amplía la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y cambia la estructura del sistema escolar, organizándola en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Esta Ley sustituyó el término de Educación Especial por el de Necesidades Educativas Especiales, “con el fin de hacer realidad los principios de normalización educativa e integración escolar (...) estableciendo el principio de diversidad” (Castaño, 2009, p. 407), según el cual se debían atender las necesidades de cada estudiante en un sistema común para todos (García, 2017).

En cuanto al tema tratado, el artículo 2.3 de la LOGSE establece que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a diferentes principios entre los que se encuentra: “e) el fomento de los hábitos de comportamiento democrático” (LOGSE, 1990, p. 28930), persiguiendo entre otros fines “b) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” y “g) la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (LOGSE, 1990, p. 28930). Se observa su insistencia en la educación para la convivencia, la paz y el respeto, pero no plantea ninguna sanción ante cualquier conflicto o problema de comportamiento que pueda surgir en el aula.

Con la publicación de esta Ley, la orientación educativa y la tutoría se convierten en ejes fundamentales para la nueva situación escolar que se plantea. Aparece un nuevo concepto de educación, en el que se concibe a los docentes como orientadores del alumnado, encargados de educar a la

persona de manera integral (García, 1997). En el artículo 60 señala que: “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor (LOGSE, 1990, p. 28936)”. En el documento de orientaciones didácticas MEC (1993), aparecen definidas las funciones del tutor y, entre ellas, señala la de potenciar la capacidad de interacción social, propiciando el trabajo en grupo y motivando al alumnado a la colaboración. Añade que la escuela es un lugar de convivencia, donde se debe conseguir un clima de aula agradable que potencie la comunicación y el interés por el otro. Se deben promover actividades como la asamblea, a través de la cual se desarrollan actitudes de cooperación, respeto a los demás, realización conjunta de propuestas, y “oportunidades para trabajar las capacidades y contenidos de tipo social” (MEC, 1993, p. 25).

Cinco años más tarde, el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, especifica que debía ser el Consejo Escolar quien se ocupe de la resolución de conflictos, a través de una comisión de convivencia. Distinguirá entre conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro, para las que dará pautas concretas a seguir en cuanto a la sanción. Este Real Decreto “servirá de marco de desarrollo normativo específico a cada autonomía con transferencias en educación que aún no tuviesen decreto propio” (Espada, 2017, p. 76). Así, en cada Comunidad Autónoma, se establecerán los distintos decretos que constituyen el marco regulador de las normas de convivencia de los centros docentes.

Este mismo año se hace pública la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes de 20 de noviembre de 1995 (LOPEG), que profundiza lo establecido por la LODE (1985) en lo referente a la participación de la comunidad educativa en la organización y la evaluación del centro, así como en las funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos, ajustándolo a lo dispuesto en la LOGSE (1990). En el artículo 11, indica que el Consejo Escolar del centro deberá “e) resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica

que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas” (LOPEG, 1995, p. 33 655). Además, en la disposición adicional segunda sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), se ofrece atención educativa específica al que presente trastornos graves de conducta, sin mencionar la actuación ante las faltas leves, con lo que se presupone que es el profesor quien debe resolverlas.

1.3.3 Desde 2002 hasta la actualidad

Siete años más tarde se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE). Con el objetivo de lograr una educación de calidad para todos, pretendía modificar la LODE (1985), la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995). Establecía, en su exposición de motivos, la importancia del valor del esfuerzo personal como condición fundamental para la mejora de la enseñanza y proponiendo un consenso social sobre “ciertas normas y comportamientos (...) que contribuyen al buen funcionamiento de los centros educativos y favorecen su rendimiento” (LOCE, 2002, p. 45189).

Esta ley contemplaba la responsabilidad del alumnado, insistiendo en el respeto a las normas de convivencia y la consolidación de los hábitos de disciplina, como condiciones necesarias para el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes en las tres etapas educativas (LOCE, 2002).

Proponía que fuera el director del centro quien resolviera los conflictos e impusiera las medidas disciplinarias al alumnado, cumpliendo las normas establecidas por las Administraciones educativas y los criterios del reglamento de régimen interior del centro (LOCE, 2002). Por otra parte, el Consejo Escolar se encargaría de “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que estas se atuvieran a la normativa vigente” (LOCE, 2002, p. 45208). El claustro de profesores tendría que ser informado por el director de la aplicación del régimen disciplinario del centro (p. 45209).

Sin embargo, esta Ley no llegó a aplicarse en su totalidad y fue derogada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Pero antes, como resultado de la toma de conciencia de la sociedad sobre la cultura de violencia que ha caracterizado el siglo XX, y dentro del marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010), proclamada por las Naciones Unidas, se aprueban dos leyes, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y un año más tarde la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. Ambas leyes defienden la formación preventiva, en la escuela, para la resolución de conflictos, para la convivencia y la igualdad a través del diálogo y la tolerancia, como medio para relacionarse y transformar los conflictos (Gómez, 2011).

En el artículo 4, señala que “la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos” (p.42169). Y en la disposición adicional cuarta, realiza una modificación a la LOGSE,1990, señalando que entre los principios que se deben atender con la educación se encuentra:

e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático y las habilidades y técnica en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos. l) La formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (p.42182).

En la disposición adicional quinta modifica la LOCE (2002), añadiendo como principio de calidad del sistema educativo “ñ) La formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal familiar y social” (p. 42182). En cuanto a los objetivos de la Educación Primaria, añade en el artículo 15, “adquirir habilidades en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales en los que se relacionan” (p. 42182).

Más tarde la LOE (2006) apremia a que se proporcione una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo y en cuanto al tema tratado esta normativa resalta la importancia de “la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (LOE, 2006, p. 17165).

Esta normativa establece como fin del sistema educativo “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LOE, 2006, p. 17165). En el capítulo III, plantea como principio de la Educación Secundaria “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal” (p. 17169).

En el título 1, dedicado a la ordenación de las enseñanzas, indica los objetivos de las distintas etapas educativas, en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado y en relación con el comportamiento (véase tabla 4).

Tabla 6
Objetivos de las distintas etapas educativas en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado relacionadas con el comportamiento en la LOE, 2006

Etapa	Objetivos
Educación Infantil	Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social. Ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (p. 17167).
Primaria	Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan (p. 17168).
Secundaria	Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos (p. 17169).
Bachillerato	Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales (p. 17172).
Formación Profesional	Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (p. 17174).

Tabla 7 (cont.)

Objetivos de las distintas etapas educativas en cuanto al desarrollo de las capacidades del alumnado relacionadas con el comportamiento en la LOE, 2006

Etapa	Objetivos
Formación de adultos	Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos (p. 17178)

Nota: elaboración propia

El director del Centro educativo, el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores serán los encargados de velar por el buen funcionamiento de la normativa sobre resolución de conflictos. En la tabla 5 aparecen las funciones del director y de cada órgano colegiado en relación con este tema.

Tabla 8

Funciones del director y los órganos colegiados en referencia a la resolución de conflictos

Director y órganos colegiados	Función
Director	Favorece la convivencia en el centro, garantizando la mediación en la resolución de los conflictos e impone las medidas disciplinarias al alumnado, en cumplimiento de la normativa (p. 17191).
Consejo Escolar	Conoce la resolución de conflictos disciplinarios y vela porque se atengan a la normativa vigente; revisa las decisiones del director cuando la conducta del alumnado perjudique de forma grave al centro escolar, pudiendo proponer las medidas oportunas (p. 17190). Propone medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (p. 17190).
Claustro de Profesores	Conoce la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y vela porque se atengan a la normativa vigente (p. 17191).

Nota: elaboración propia

Se observa que el director posee la máxima autoridad para imponer las medidas disciplinarias ante un conflicto en el centro educativo, mientras que el Consejo Escolar será su colaborador para acabar con conductas muy graves. La autoridad del docente en este ámbito queda reducida a controlar que las medidas disciplinarias impuestas se lleven a cabo. Esto entorpece la labor del profesorado, que, para poder abordar cualquier problema de comportamiento en el aula, debe remitirlo a los órganos colegiados antes citados y al director del centro, ralentizando el proceso y haciéndolo

ineficaz en la mayoría de los casos, pues muchas de las conductas disruptivas, que se realizan en el aula, requieren una solución inmediata.

Según la LOE, todos los centros deben incluir en su proyecto educativo un Plan de Convivencia y establecer las normas que garanticen su cumplimiento. Para ello, dispone que sean las Administraciones de las Comunidades Autónomas las que establezcan el marco regulador que, permita a los centros, elaborar sus proyectos educativos.

En 2007 se aprobó el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, como un órgano colegiado de la Administración General del Estado. Su objetivo fue diagnosticar la situación de los centros educativos en cuanto a convivencia escolar. El Observatorio podía asesorar a los centros educativos proponiendo medidas y actuaciones que mejoren el clima escolar y la convivencia en dichos centros (Real Decreto 275/2007).

Posteriormente, en 2013, se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica en un artículo único a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). El texto consolidado de ambas leyes ha estado vigente en España hasta 2020.

Esta normativa modifica el apartado 1 del artículo 71 de la LOE legislando: “1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (Legislación consolidada, LOMCE-LOE, 2013, p. 53). Y, en este sentido, se observa que presta especial atención a “la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, (...) en especial en el del acoso escolar” (p. 15).

En el artículo 124, dedicado a las normas de organización, funcionamiento y convivencia, se mantiene la orden a los centros de elaborar un Plan de Convivencia, en el que se concretarán derechos y deberes del alumnado y las medidas correctoras si estos se incumplieran.

Se incide en el carácter educativo, personalizador y recuperador de dichas medidas, que deberán ser proporcionales a las faltas cometidas, garantizando el respeto a todo el alumnado y promoviendo la mejora de las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. En este sentido, diferencia de forma clara entre faltas graves y leves, indicando que las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Advierte que la falta será considerada como muy grave cuando las conductas realizadas:

Atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas (Legislación consolidada LOMCE-LOE, 2013, p. 75).

Esto conllevará una expulsión temporal o definitiva del centro educativo. Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutadas y se concretarán en los planes de convivencia de los centros educativos.

El texto consolidado de la LOE-LOMCE se ha ido modificando en años posteriores, concretamente en 2015, 2016 y 2018, sin cambios significativos sobre el tema tratado.

Finalmente, en 2020, la aprobación de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) añade que habrá que proporcionar al alumnado de necesidades educativas especiales, incluido el alumnado con trastorno de conducta, una modalidad de escolarización que logre el acceso o la permanencia de este en el régimen más inclusivo. Las Administraciones Educativas deberán facilitar los recursos complementarios necesarios para cada necesidad, durante el curso escolar, además de regular los protocolos de actuación frente a indicios de acoso escolar u otros indicios de manifestaciones de violencia. Se designan en todos los centros educativos la figura del coordinador de bienestar y

protección, que desempeñarán las funciones indicadas por la Administración en el capítulo IV, art. 35 de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Entre sus funciones se encuentra la de “e) Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos” (p. 68684).

La dirección y titularidad del centro educativo será responsable de informar a toda la comunidad educativa, los protocolos de actuación existentes, así como de la ejecución y seguimiento de las actuaciones previstas. El Consejo Escolar adquiere una nueva competencia relacionada con los problemas de conducta, pues deberá impulsar la adopción y seguimiento de medidas educativas que protejan los derechos de las personas menores de edad. Además, deberán conocer las conductas contrarias a la convivencia y la aplicación de las medidas correctoras velando para que se ajusten a la normativa vigente. La dirección del centro escolar, además de garantizar la mediación en la resolución de conflictos, deberá imponer las medidas correctoras al alumnado que no cumpla la normativa vigente.

Como síntesis, se especifica, de forma resumida en la tabla 6, lo establecido a nivel legislativo en cada una de las leyes analizadas sobre problemas de comportamiento y resolución de conflictos, atendiendo indistintamente al procedimiento, órgano de gobierno ejecutor e implicaciones para el alumnado, tal y como se explica a continuación.

Tabla 9

Síntesis de la aportación de las leyes educativas españolas sobre los problemas de comportamiento

Ley educativa	Aportación
Ley de Instrucción Pública de 1857	Se hace referencia a la buena conducta del alumnado, pero no a la forma de proceder ante el mal comportamiento.
Ley General de Educación (LGE,1970)	El alumnado pierde su condición de estudiante (temporal o permanente) si presenta mala conducta. El Consejo de Dirección del centro será el encargado de resolver los problemas de disciplina.
Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE,1980)	Sanciones claras para faltas muy graves. El reglamento de régimen interior de cada centro especificará lo que considera faltas de disciplina y las sanciones correspondientes.

Tabla 10 (cont.)

Síntesis de la aportación de las leyes educativas españolas sobre los problemas de comportamiento

Ley educativa	Aportación
Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)	Es el Consejo Escolar quien debe resolver los problemas graves de disciplina.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)	Fomento de hábitos de comportamiento democrático.
Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002)	El Director debe resolver conflictos de carácter grave y el Consejo Escolar debe conocerlos e informar de las situaciones de violencia que se produzcan en el centro.
Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)	Incide en la prevención de los conflictos en todas las etapas educativas.
Texto consolidado de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) con la LOE	Insiste en la educación para la prevención pacífica de conflictos, especificando el acoso escolar y se diferencia entre faltas graves, para las que se proponen medidas correctoras, y faltas leves, sin concretar actuación.
Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020)	Se especifica la regulación de los protocolos de actuación para cada caso, creando la figura del coordinador de bienestar y protección en cada centro educativo, que deberá implementar el plan de convivencia y los protocolos de actuación frente a cualquier indicio de maltrato o violencia. La dirección del Centro impondrá las medidas correctoras al alumnado que no cumpla la normativa y el Consejo escolar se implicará más, impulsando medidas educativas ante los problemas de conducta.

Nota: elaboración propia

Al analizar la normativa educativa española, en cuanto al avance del tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela, se ha observado que ha habido una evolución desde la Ley de Instrucción Pública, que no afrontaba el problema de la disciplina, puesto que el poco alumnado que podía acceder en ese momento a la educación estaba muy motivado y, por tanto, los problemas de comportamiento en la escuela eran prácticamente inexistentes; sin embargo, su gran preocupación fue disminuir la tasa de analfabetismo del país. Posteriormente, en 1970, la situación cambia y la Ley General de Educación, determinó qué Órgano de Gobierno debía resolver los conflictos y legisló que la mala conducta era motivo suficiente para que el alumnado perdiera su condición de estudiante. Fue la LODE, en 1985, quien cedió esta función al Consejo Escolar que, además, debería ocuparse de imponer sanciones ante los

conflictos graves.

La LOE (2006) enfatiza la necesidad de adquirir habilidades preventivas para la resolución de conflictos, en todas las etapas educativas, concretándose en 2013, con la aprobación del texto consolidado LOE-LOMCE, en la que se incide en esta educación, sobre todo en lo referido al acoso escolar y las conductas que atentan contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, considerándolas como graves. Se han tomado medidas correctoras importantes como la expulsión temporal o definitiva del centro para las faltas graves, sin embargo, la resolución de las conductas disruptivas, contenidas en las llamadas faltas leves, han quedado en manos de los centros educativos, que deben reflejarlo en los planes de convivencia.

Se aprobó el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Este es un órgano consultivo interministerial, adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Secretaría General de Educación. Fue creado para asesorar sobre situaciones relacionadas con el aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios y realizar un seguimiento de la implantación del Plan Estratégico de Convivencia Escolar para la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles, proponiendo medidas y actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar, la prevención del acoso, violencia y ciberbullying en los centros educativos (Real Decreto 275/2007, 2007). Con esta modificación se “adapta el objeto y naturaleza del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar al Plan Estratégico de Convivencia Escolar” (Real Decreto 3/2018, 2018, p. 4620) elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con las Comunidades Autónomas para “fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de sus alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente” (p. 4620), concretando así las funciones del Observatorio que se harán efectivas a través de la línea de actuación 1 del Plan Estratégico de Convivencia Escolar “Observación y seguimiento de la convivencia en los centros educativos”, mediante la

actualización de su normativa reguladora y la dotación de los recursos necesarios (Real Decreto 3/2018, 2018).

La aprobación de la LOMLOE (2020), con la creación de la figura del coordinador de bienestar y protección en cada centro educativo, especifica aún más el tratamiento de estas conductas disruptivas por parte del centro educativo, aunque por ahora, en muchos casos, la labor del coordinador ha sido “la de un profesional esporádico, que solo actúa ante situaciones conflictivas (...) en centros de actuación preferente o de difícil desempeño” (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022, p.413).

En este sentido, se advierte una evolución de las leyes educativas en su preocupación ante las conductas conflictivas, mostrando así la toma de conciencia por parte de la sociedad del grave perjuicio que supone el aumento de la conflictividad en la escuela.

1.4 LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA EN RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

En la actualidad, las Comunidades Autónomas gestionan y legislan todo lo relativo a la educación en su ámbito territorial, “bajo la supervisión desde el Ministerio de Educación del cumplimiento de la normativa básica, la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y de las Leyes Orgánicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución Española” (Gómez, 2011, p. 150).

La Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía, por la que Andalucía se constituyó en Comunidad Autónoma, contenía el derecho a la educación en el artículo 19 del título I, en el que señalaba que correspondía “a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución”(Ley Orgánica 6/1981, 1981, p. 519).

Esta ley fue derogada por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, que, en su artículo 10, señala entre los objetivos básicos de la Comunidad Autónoma: “el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social” (Ley Orgánica 2/2007, 2007, p.11873). En el artículo 21, dedicado a la educación, “se garantiza, mediante un sistema educativo público, el derecho constitucional de todos a una educación permanente y de carácter compensatorio” (p. 11875).

En diciembre de 2007, entra en vigor la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA), que “tiene por objeto la regulación del sistema educativo andaluz y de su evaluación, así como el fomento de la participación efectiva de la sociedad y sus instituciones en el mismo” (Ley 17/2007, 2007, p. 8). Entre los objetivos de la Ley, subraya la necesidad de aumentar “las tasas de éxito escolar en las enseñanzas obligatorias y el porcentaje de alumnado escolarizado en la educación infantil y en las enseñanzas posobligatorias” (p. 6) y como principios del sistema obligatorio:

Destacan la equidad, la mejora permanente, la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado y la educación entendida como medio para lograr la formación integral que permita el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y el desarrollo de la sociedad del conocimiento (p. 6).

En el artículo 127 de la LEA, dedicado a la descripción del proyecto educativo, se indica, en el apartado e), el plan de convivencia que se debe desarrollar “para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar” (p. 25) y en el artículo 32, sobre el compromiso de convivencia, señala que “las familias del alumnado que presente problemas de conducta y de aceptación de las normas escolares podrán suscribir con el centro docente un compromiso de convivencia” (p.14), para colaborar en las estrategias y medidas que se propongan para ayudar a dicho alumnado.

En cuanto al tema tratado, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía especificó la educación en valores del alumnado en la Orden del 19 de diciembre de 1995 por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los Centros Docentes de Andalucía, conscientes de la necesidad de proporcionar al alumnado una formación en valores, referidos fundamentalmente al ámbito de la convivencia y la vida social. Ella responde a la demanda y necesidad de resolución de problemas, necesaria en los centros educativos, para ayudar a la mejora de la calidad de enseñanza.

Posteriormente, la Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, señala que la educación tiene un papel muy importante en la Cultura de paz y debe prevenir los conflictos de raíz, buscando la solución positiva desde el Sistema Educativo.

La Comunidad de Andalucía será una de las primeras en la creación de medidas de mejora de la convivencia y el Decreto 19/2007, de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia, incluyó en su Título VI la creación y regulación del Observatorio de Convivencia (Gómez, 2011). Este Decreto insiste en la urgencia de dar un nuevo enfoque a los objetivos educativos y, en su introducción, afirma que “es necesario introducir en los centros educativos una cultura que facilite el tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que éstos no se traduzcan en un deterioro del clima escolar” (Decreto 19/2007, 2007, p. 10).

El Decreto anteriormente mencionado le da un gran protagonismo al profesorado, indicando que este “a través del contenido del currículo, del análisis de los conflictos y del ejercicio de prácticas metodológicas adecuadas, puede contribuir a construir la convivencia a base de afianzar los rasgos del alumnado que son necesarios para mantenerla” (Decreto 19/2007, 2007, p.10). Introduce la intervención preventiva, proponiendo medidas que ayuden a mejorar el ambiente socioeducativo de los centros y la resolución pacífica de los conflictos.

En el título I, dicho Decreto propone entre las medidas a adoptar la siguiente: “b) Establecer el procedimiento para la imposición de las correcciones y de las medidas disciplinarias por el incumplimiento de las normas” (Decreto 19/2007, 2007, p. 11). Y el título II, dedica el primer capítulo completo a la descripción del Plan de convivencia que deberá ser elaborado por el equipo directivo y equipos de orientación educativa en el caso de centros de educación infantil o primaria, o departamentos de orientación cuando se trate de un centro de secundaria. Entre los aspectos que incluye este Plan destaca en relación al tema tratado: “b) Establecimiento de las normas de convivencia generales del centro y particulares de cada aula, e) Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse” (p. 11).

En el artículo 19 añade que se corregirán “los actos contrarios a las normas de convivencia realizados por el alumnado en el centro” (Decreto 19/2007, 2007, p.14) y, en el artículo 20, correspondiente al capítulo II, detalla como conductas consideradas contrarias a las normas de convivencia, las siguientes:

- a) Los actos que perturben el normal desarrollo de las actividades de la clase.
- b) La falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.
- c) Las conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros.
- d) Las faltas injustificadas de puntualidad.
- e) Las faltas injustificadas de asistencia a clase.
- f) La incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa.
- g) Causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa (p. 14)

Gran parte de estas conductas son las consideradas disruptivas. En el artículo 21 decreta las correcciones a estas conductas que son: la suspensión al alumnado, del derecho de asistencia a esa clase, en caso de mantener conductas que perturben el normal desarrollo del proceso de enseñanza; y les deberá atender educativamente, informando al tutor o tutora, jefatura de estudios y a los padres.

Otra de las medidas presentadas por dicho Decreto “es la creación de aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que (...), se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas” (Tirado y Conde, 2016, p. 159). “En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión, por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas, acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas” (Decreto 19/2007, 2007, p. 12).

Para el resto de las conductas, las correcciones que se aplican son la amonestación oral que es la más utilizada o la amonestación escrita, cuando la primera no da resultado. En algunos casos también se determina que realicen algunas tareas que pueden tener que ver con las actividades que no ha realizado en el aula o con la reparación del daño causado. Si la conducta se considera más grave, se podrá proceder a la expulsión del centro durante tres días en los que deberá realizar las actividades formativas que se determinen (Decreto 19/2007, 2007).

Posteriormente, en 2010, entra en vigor el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y de los centros públicos específicos de Educación Especial. Este será el que desarrolle y concrete todos los aspectos regulados en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA). Quedando así derogado “el Decreto 201/1997, de 3 de septiembre en el que se basaba el reglamento de organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil y Primaria, hasta ese momento en vigor” (Decreto 328/2010, 2010, p. 34).

El Decreto 328/2010 normaliza los derechos y deberes del alumnado, la colaboración y participación de las familias y la constitución y el funcionamiento de la comisión de convivencia del Consejo Escolar, a fin de promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos. Además, regula la elaboración del plan de centro, el reglamento de organización y funcionamiento, el proyecto educativo y el plan de convivencia del centro para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar (Decreto 328/2010, 2010). El artículo 22 está dedicado al plan de convivencia, que se encargará de los siguientes aspectos relacionados con el tema tratado en la presente Tesis:

- a) Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir.
- b) Normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían.
- c) Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia.
- d) Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro.
- e) Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- f) Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.
- g) Procedimiento de elección y funciones del delegado o de la delegada de los padres y madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa (p. 41).

El artículo 23 de dicho Decreto expone las características y condiciones del aula de convivencia, que se crea para todo aquel alumnado que no pueda participar en el desarrollo de la actividad lectiva, debido a la imposición de una medida disciplinaria provocada por alguna de las conductas que aparecen tipificadas en los artículos 33 y 36 de este mismo Decreto.

Este alumnado será atendido en el aula, de acuerdo con lo establecido por el plan de convivencia, y el director o directora del centro debe verificar que se cumplen las condiciones para adoptar dicha medida y que los padres o tutores del estudiante en cuestión tengan conocimiento de lo ocurrido.

En el aula se debe promover la reflexión por parte del alumnado sobre lo ocurrido y se debe garantizar la realización de la tarea que haya determinado el profesorado responsable. Además, en el artículo 30 se remarca que dichas medidas deben tener un carácter educativo y recuperador, sin poner en peligro en ningún caso la integridad física y la dignidad personal del alumnado, contribuyendo siempre a mejorar las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad educativa. Esta aula deberá estar atendida por el profesorado que se haya designado en el plan de convivencia, en cooperación con el tutor o tutora del alumnado y con el equipo de orientación educativa (Decreto 328/2010, 2010).

En ningún caso el alumnado puede perder su derecho a la escolaridad y las medidas disciplinarias deben contribuir en todo momento a la mejora de su proceso educativo, teniendo en cuenta los aspectos familiares, personales y sociales de cada niño o niña.

El artículo 31 informa de la gradación de las medidas disciplinarias y de las circunstancias que atenúan o agravan la responsabilidad de la conducta. Y el artículo 32 explica que se deben corregir estas conductas contrarias a la convivencia, cuando se realicen en el centro educativo, o en el transporte escolar, o cuando estén relacionadas con el incumplimiento de su deber de estudiante, aun cometiéndose fuera del centro.

Tabla 11

Conductas contrarias a las normas de convivencia, corrección y persona responsable que impone la corrección

Conductas contrarias a las normas de convivencia	Correcciones	Persona responsable que impone la corrección
Actos que perturben el normal desarrollo de la clase	Suspensión del derecho de asistencia a esa clase e información al tutor/a, jefatura de estudios, en esa misma jornada escolar. El tutor o la tutora deberá informar a padres/madres o tutores legales del alumno/a, y deberá dejar constancia escrita.	Maestro o maestra del aula
Falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje.	a) Amonestación oral. b) Apercibimiento por escrito. c) Realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones de este	a) Maestros o maestras del centro b) Tutor o tutora c) Jefe o jefa de estudios
Conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros y compañeras.	d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo	d) Jefe o jefa de estudios
Faltas injustificadas de puntualidad (no excusadas por escrito por los padres/madres o representantes legales).	e) Excepcionalmente, la suspensión del derecho de asistencia al centro por un período máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo (se podrán realizar en el aula de convivencia).	e) Director o directora que dará cuenta a la comisión de convivencia
Faltas injustificadas de asistencia a clase (no excusadas por padres o representantes legales).		
Incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa.		
Causar pequeños daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.		

Nota: elaboración propia según el Decreto 238/2010 (2010)

Los artículos 33 y 34 identifican de forma pormenorizada las conductas contrarias a las normas de convivencia y cómo se deben corregir,

además señalan que estas prescribirán en el plazo de 30 días a partir de la fecha en la que se cometan, excluyendo los periodos de vacaciones. Se definen dichas conductas como “aquellas que se opongan a las establecidas por los centros conforme a la normativa vigente” (Decreto 328/2010, 2010 p. 44). Serán las referidas en este estudio como conductas disruptivas y pueden observarse en la tabla 7 con su corrección y la indicación del profesional que la impone.

La sección tercera de este capítulo, dedicado a las normas de convivencia, especifica las conductas consideradas gravemente perjudiciales (artículo 36) y las medidas disciplinarias (artículo 37). Se consideran conductas graves todas las que tienen que ver con agresiones físicas o psicológicas, acoso escolar, “entendido como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (p. 45). Tanto las conductas consideradas gravemente perjudiciales como las medidas disciplinarias correspondientes se pueden observar en la tabla 8.

Todas ellas prescriben a los sesenta días, a partir de la fecha en que se haya cometido, excluyendo las vacaciones correspondientes al calendario escolar de la provincia.

En el artículo 38 se especifica que “será competencia del director y directora del centro la imposición de las medidas disciplinarias previstas en el artículo 37, de lo que dará traslado a la comisión de convivencia” (p. 45), según puede apreciarse en la tabla 8.

Tabla 12

Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y medidas disciplinarias

Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia	Medidas disciplinarias
a) La agresión física contra cualquier miembro de la comunidad educativa.	a) Realización de tareas fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora de las actividades del centro y a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de este, sin perjuicio del deber de asumir el importe de otras reparaciones que hubieran de efectuarse por los hechos objeto de corrección y de la responsabilidad civil de sus padres, madres o representantes legales en los términos previstos por las leyes.
b) Las injurias y ofensas contra cualquier miembro de la comunidad educativa.	b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares del centro por un período máximo de un mes
c) El acoso escolar.	c) Cambio de grupo.
d) Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.	d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un periodo superior a tres días lectivos e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo (podrían realizarse en el aula de convivencia).
e) Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen un componente sexual, racial, religioso, xenófobo u homófobo, o se realizan contra alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales.	e) Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un periodo superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo (pueden realizarse en el aula de convivencia). Si el director o directora lo considera oportuno puede levantar la suspensión de asistencia al centro antes de que se cumpla el plazo, si se ha producido un cambio positivo en la actitud del alumno o alumna.
f) Las amenazas o coacciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa.	f) Cambio de centro docente.
g) La suplantación de la personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.	
h) Las actuaciones que causen graves daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa, así como la sustracción de estas.	
i) La reiteración en un mismo curso escolar de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro a las que se refiere el artículo 33 (véanse en la tabla 7).	
j) Cualquier acto dirigido directamente a impedir el normal desarrollo de las actividades del centro.	
k) El incumplimiento de las correcciones impuestas, salvo que la comisión de convivencia considere que este incumplimiento sea debido a causas justificadas.	

Nota: elaboración propia, según el Decreto 328/2010 (2010)

Un año más tarde, se publica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de

las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, como necesidad de definir:

Un marco específico para la elaboración del plan de convivencia de los centros y la actualización de los protocolos de actuación que deben utilizarse ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el profesorado o el personal de administración y servicios, o maltrato infantil (Orden de 20 de junio de 2011, 2011, p. 6).

El artículo uno señala, como objetivo, el fomento de la convivencia en los centros docentes, con la elaboración “de sus planes de convivencia, de la mediación en la resolución de conflictos y del establecimiento de protocolos de actuación e intervención” (Orden de 20 de junio de 2011, 2011, p. 6), ante distintas situaciones de acoso escolar o violencia.

El plan de convivencia detalla la tarea del centro en cuanto a la convivencia, estableciendo los objetivos, las normas y las actividades a realizar. Entre los objetivos que se persiguen con dicho plan, se destacan en relación con las conductas disruptivas, los siguientes:

- a) Facilitar a los órganos de gobierno y al profesorado instrumentos y recursos en relación con la promoción de la cultura de paz, la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia en el centro.
 - d) Facilitar la prevención, detección, tratamiento, seguimiento y resolución de los conflictos que pudieran plantearse en el centro y aprender a utilizarlos como fuente de experiencia de aprendizaje.
 - f) Facilitar la mediación para la resolución pacífica de los conflictos.
 - g) Contribuir desde el ámbito de la convivencia a la adquisición de las competencias básicas, particularmente de las competencias social y ciudadana y para la autonomía e iniciativa personal.
- (Orden de 20 de junio de 2011, 2011, p. 7).

En el artículo 4 de dicha Orden aparecen reflejados los contenidos del plan de convivencia, entre los que se encuentran, el análisis del estado de la convivencia en el centro y el grado de conflictividad detectada. Además, establece las normas de convivencia del centro y del aula y un sistema que detecte la desobediencia, aplicando las correcciones, según lo establecido en el reglamento orgánico de los colegios de Educación Primaria.

Depende de dicho plan de convivencia el funcionamiento del aula de convivencia, y el establecimiento de medidas enfocadas a prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos. Promoverá la colaboración de los delegados y delegadas del alumnado con los tutores del grupo para mediar en la resolución pacífica de los posibles conflictos y programará actividades de formación, dependiendo de las necesidades de la comunidad educativa en esta materia.

En cuanto al aula de convivencia, el plan se encarga de indicar los criterios para atender al alumnado dentro del aula, qué profesorado atenderá a los estudiantes y las actividades que deberán realizar, de acuerdo con los criterios pedagógicos que establezca el equipo técnico de coordinación pedagógica. Además, programará la intervención del departamento de orientación o del equipo de orientación educativa, para ayudar a cada alumno o alumna, que sea atendido en el aula de convivencia, a mejorar su actitud. El plan deberá informar también del horario de funcionamiento del aula y de su ubicación, además decidirá el material didáctico necesario para su funcionamiento.

En el artículo 11, hace referencia a las necesidades formativas de la comunidad educativa en cuanto a convivencia escolar. En el artículo 12 indica que la información referida al seguimiento de las conductas contrarias a la convivencia escolar, aparecerán en el sistema de información Séneca.

El artículo 13 lo dedica al desarrollo del procedimiento de la mediación de conflictos y especifica que esta tiene "carácter voluntario pudiendo solicitarla todos los miembros de la comunidad educativa que lo deseen, con la finalidad de restablecer la comunicación, establecer acuerdos

entre las personas y proporcionar nuevos elementos de respuesta en situaciones parecidas que se pudieran producir” (Orden de 20 de junio de 2011, 2011, p. 10). Para ello, el centro deberá contar con un equipo de mediación, formado previamente y estará constituido por profesorado, persona encargada de la orientación, delegados de padres y educadores sociales. Será la dirección del centro quien designe las personas adecuadas para mediar, siempre que estén de acuerdo las partes en conflicto. Los acuerdos resultantes de la mediación se recogerán por escrito para que quede constancia de todo. Este procedimiento será independiente del cumplimiento de la medida disciplinaria impuesta.

La Orden de 20 de junio de 2011 (2011) establece, de acuerdo con lo acordado en el artículo 10.k del Decreto 328/2010 de 13 de julio, que las familias podrán colaborar con el centro educativo en la elaboración de un compromiso de convivencia, que se puede realizar cuando un alumno tiene problemas de conducta o no acepta las normas del centro. En el plan de convivencia se indican las situaciones en las que aplicar este compromiso, procurando que sirva para prevenir y evitar los problemas de conducta del alumnado. Se realiza por escrito, estableciéndose las pautas específicas, la fecha y el modo de observar su efectividad. Asimismo, se podrá modificar en caso de que no dé resultado, quedando recogido por escrito. De todo ello quedará informado el director/a del centro y este transmitirá la información al Consejo Escolar.

En el artículo 21, la mencionada Orden hace referencia a la necesidad de formación en la materia por parte de la comunidad educativa. Por ello, propone la posibilidad de que los centros organicen cursos de formación tanto para familias como para personal docente, que a su vez fomentarán la comunicación entre ambas partes, más allá de lo meramente académico.

La creación de las aulas de convivencia a partir del Decreto 19/2007 y de la Orden de 20 de junio de 2011, es un intento de tratamiento individualizado para el alumnado, que se ve privado de su derecho de participar en el desarrollo normal de la actividad lectiva, debido a la imposición de una medida disciplinaria por una falta cometida (Tirado y Conde, 2016).

Estas medidas, que se llevan a cabo en los centros educativos andaluces, no han conseguido mejorar la situación en cuanto a la aparición de conductas disruptivas, y el problema no solo sigue existiendo, sino que se ha incrementado. El profesorado ha observado, a lo largo de estos años, que ninguna de estas medidas era válida para mejorar el ambiente disruptivo de las aulas, las amonestaciones tanto escritas como orales, sirven para muy poco y la expulsión del centro, en vez de funcionar como sanción es un refuerzo para el alumnado que cada vez está más desmotivado y por tanto la no asistencia al centro supone para él un premio, con lo que la conducta volverá a repetirse (Uruñuela, 2019 y Calvo, 2003).

El aula de convivencia, cuyo objetivo es que el alumno tenga un lugar donde reflexionar sobre su modo de actuar para que mejore su comportamiento, se ha convertido en un espacio en el que el maestro envía al alumno que le impide dar clase, sin tener en cuenta la función educativa para el estudiante. Esto provoca en algunas ocasiones la separación emocional y psicológica de este alumno de su grupo y el rechazo del alumno hacia el profesor y el propio grupo en algunas ocasiones, lo que incrementa aún más el problema (Uruñuela, 2019).

1.5 PROYECTOS DE INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ANDALUCÍA

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2013) se une a través del “Proyecto de Escuela: espacio de paz” a las acciones de las Naciones Unidas encuadradas en el Decenio de Cultura de Paz y Noviolencia (2001-2010). Este proyecto fue elaborado con la colaboración de profesorado, expertos universitarios, centros de investigación para la paz y otros miembros de la comunidad educativa, dando lugar a numerosos programas que se llevaron a cabo, a lo largo de estos años, y otros que se están desarrollando actualmente en Andalucía. En ellos, se incluyen los diversos aspectos implicados en una u otra área relacionada con una mejor convivencia en la escuela, la resolución de conflictos, la responsabilidad y la motivación del alumnado; todos ellos factores que intervienen en la disminución de conductas disruptivas en el aula y en el centro escolar.

A continuación, se destacan los proyectos de innovación educativa asociados a este “Proyecto de Escuela: espacio de paz”, relacionados con el tema de la tesis y que se están poniendo en práctica en la actualidad en la comunidad andaluza.

1. En el recreo hay un lugar para todos. “El patio de mi cole”² es un proyecto de innovación de educación en valores, se inició en el curso 2018/19 y surge de la necesidad de responder a los pequeños conflictos que aparecen entre el alumnado en el tiempo del recreo, cuyas conductas negativas más comunes son los insultos o motes. Está dirigido al alumnado de Educación Primaria, 6 a 12 años. Se lleva a cabo en el Centro de Educación Infantil y Primaria “Mariana Pineda”, situado en el barrio de “Las Angustias” de Motril (Granada). Es un barrio de familias obreras con pocos recursos formativos.

Entre sus objetivos está mejorar la convivencia del alumnado, solucionar los pequeños conflictos del recreo, conseguir la inclusión de los estudiantes con dificultades en los juegos del patio y dotar de mayor participación y responsabilidad a niños y niñas, aumentando los recursos para el ocio y el entretenimiento. De esta forma, plantea espacios destinados a los juegos de mesa, otros para la lectura o actividades para realizar en el gimnasio como baile o teatro, o actividades para investigar la flora y los pequeños animales que aparecen en los areneros del patio, para trabajar posteriormente sobre ello en las áreas curriculares correspondientes.

En dicho proyecto está implicado todo el profesorado del centro y de forma especial el de Educación Física, que enseñará al alumnado nuevos juegos y la utilización de los nuevos recursos, explicando las normas básicas y la forma de solucionar los conflictos. Se desarrolla en el patio del colegio, donde los discentes tendrán distribuidos dos días para juegos organizados y el resto para juegos libres.

2

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/documents/10306/3460820/PI-N-034.pdf>

2. El proyecto Serendipia. Buscando dentro de ti³, se diseña en el curso escolar 2018/19 y pertenece al ámbito de educación en valores. Se desarrolla en dos colegios adscritos al Equipo de Orientación de Villanueva de la Serena (Badajoz), donde las familias del alumnado se dedican principalmente a la agricultura con una situación socioeconómica media-baja, llevándose a cabo en varios grupos de Infantil y Primaria.

Su objetivo principal es desarrollar la Inteligencia Emocional del alumnado, favoreciendo el desarrollo adecuado de la personalidad, enfocándose especialmente en evitar los conflictos cotidianos y prevenir las conductas disruptivas y agresivas del alumnado. Para ello, se propone que la Educación Emocional se integre en la acción tutorial como una herramienta más, a través de la cual se enseñará al alumnado a expresar y gestionar sus emociones y las de los demás y a resolver los conflictos de la vida diaria de forma más asertiva. Se espera que aumenten las habilidades sociales y mejoren la autoestima, que conozcan sus sentimientos y consigan regular sus emociones negativas con estrategias que les ayuden a enfrentarse a las situaciones adversas con éxito, previniendo los comportamientos que les puedan poner en situaciones de riesgo.

Dicho proyecto es desarrollado por la orientadora y los tutores y tutoras del centro, con la colaboración de un ayudante, alumno o alumna de cada curso, encargado de acompañar a sus compañeros ante las dificultades y mediar en la resolución de conflictos. Además, se contará con las familias para que la educación emocional que el alumnado aprenda en el centro pueda ser vivida y puesta en práctica también en el ámbito familiar.

Se han observado resultados muy beneficiosos, han disminuido el número y la gravedad de los conflictos, y el alumnado enfoca de forma diferente los problemas, intentando buscar soluciones entre todos, con el liderazgo de la tutora, son más capaces de ponerse en el lugar del otro, e identifican con más facilidad qué conductas o actitudes molestan al resto de compañeros y por tanto se deben evitar.

3

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/3460820/PI N-115.pdf>

3. El proyecto “Plantando sonrisas, recogeremos ilusiones”⁴ se plantea en el curso 2018/19, llevándose a cabo en el CEIP Blas Infante de Puerto Serrano (Cádiz), centro de educación compensatoria, en el que existe gran absentismo escolar, debido a que muchas familias del pueblo trabajan como temporeros. Se lleva a cabo en los niveles de Educación Infantil y Primaria.

Entre los objetivos que se persiguen con este proyecto de innovación, se destacan aquellos que están directamente relacionados con el área transversal “Educación para la paz y para la convivencia”. Se utiliza el huerto escolar, realizando diferentes actividades a lo largo del curso, que ayudan al alumnado a resolver conflictos y a llegar a acuerdos a través del trabajo cooperativo, la solidaridad, el compromiso, y la corresponsabilidad dirigiendo al alumnado a ponerse en el lugar del otro y aceptar la diversidad.

La responsabilidad del proyecto recae en el equipo docente del centro, con la ayuda del conserje del centro, los técnicos del ayuntamiento, los asesores del CEP y las familias.

Los resultados de cada actividad se irán evaluando, observando la motivación del alumnado. Para poder ir mejorándolas se utilizará una rúbrica y un cuestionario al final de cada trimestre.

4. Proyecto para el desarrollo de la felicidad y las emociones a través de la neurociencia⁵, se pone en marcha en el curso 2018/19 en el CEIP “Mariana Pineda”, situado en Arroyo de la Miel (Málaga). El nivel socio-económico de las familias es medio-alto y las familias están muy implicadas en el centro en general. Se realizará durante dos cursos académicos comenzando con el alumnado de quinto de Primaria.

4

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/3460820/PI-N-120.pdf>

5

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/3460820/PI-N-123.pdf>

Propone un cambio metodológico donde el alumnado adquiera aprendizajes significativos, implementando una nueva forma de educar y aprender, a través de la reflexión, y desarrollando la competencia emocional a través del trabajo cooperativo y la búsqueda de su propia identidad.

Los objetivos generales que presenta el proyecto se concretan en una serie de objetivos específicos relacionados con la educación emocional. Los responsables del proyecto son las profesoras del centro encargadas del curso en el que se va a implementar.

En el desarrollo del proyecto, se realizan actividades relacionadas con la inteligencia emocional, la búsqueda de la felicidad y con la atención plena. En el primer trimestre se realizarán actividades relacionadas con la identificación emocional. El segundo trimestre estará dedicado al aprendizaje de la expresión emocional, incidiendo de forma especial en la capacidad de ejercer el autocontrol. Y en el tercer trimestre las actividades van dirigidas especialmente hacia el aprendizaje de la gestión y la regulación emocional, proporcionando al alumnado estrategias para que puedan expresar lo que sienten de forma controlada y consciente.

5. Relajados, listos, ¡¡ya!!⁶. El proyecto pertenece al ámbito de la convivencia y va dirigido al alumnado de Educación Primaria. Se realiza durante dos cursos académicos 2018/19 y 2019/20, en el CEIP Elena Martín Vivaldi de Granada, situado en una barriada nueva de esta ciudad, habitada en su mayoría por familias jóvenes de un nivel socio-cultural medio. Lo llevan a cabo el Equipo Directivo y el profesorado con la colaboración del AMPA, va dirigido para alumnado y familias.

La puesta en marcha de este proyecto está motivada por el alto nivel de estrés y nerviosismo que el profesorado ha percibido en el alumnado, lo que influye en la convivencia, ocasionando pequeños conflictos, fundamentalmente en el patio. Posiblemente esté provocado por la cantidad de actividades que muchos de ellos realizan durante la semana, por el ritmo de trabajo de los padres y además como el centro es de nueva creación, está

6

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/programasinovadores/proyectos/contenido/pin-026-18-relajados-listos-ya>

en crecimiento y cada curso se incorpora una unidad nueva, lo que conlleva nuevas reestructuraciones, acondicionamiento de espacios y aulas y nerviosismo que influye en la convivencia, ocasionando pequeños conflictos, fundamentalmente en el patio. Por tanto, se pretende disminuir el nivel de estrés a través de un programa de mindfulness, dirigido a toda la comunidad educativa y con un programa de educación emocional, que proporcionará al alumnado las herramientas necesarias para identificar y gestionar sus emociones de forma adecuada en diferentes situaciones.

Dicho proyecto se lleva a cabo con la formación continua sobre mindfulness, de profesorado y familias, dos veces al trimestre, durante dos años. A su vez se realizan diariamente sesiones de relajación y meditación, en las aulas con el alumnado. Todo ello, unido a la motivación al alumnado hacia la lectura de determinados cuentos o libros de educación emocional, adaptados al curso al que se dirija la actividad. Una vez al trimestre se realiza un encuentro lector en el que se pone en común lo aprendido en cuanto a valores y emociones, a través de la lectura. Además, se propone ver alguna película donde se pongan de manifiesto distintas emociones, que el alumnado debe reconocer, comentándolo en asamblea una vez se haya visto la película.

CAPÍTULO II

LA GESTIÓN DEL AULA

Capítulo II

LA GESTIÓN DEL AULA

La escuela es el lugar donde el alumnado acude para aprender y el aula el espacio en el que permanece más horas en el periodo del curso escolar. Numerosos autores manifiestan la importancia de una convivencia afectuosa y un clima emocional positivo, para que se produzca un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje (Ander-Egg, 2005; Bisquerra et al., 2015; Calero, 2012; Cubero, 2004; Nembrini, 2014; Tiani, 2017; Uruñuela, 2019). Múltiples variables se entretajan en el aula, como las relaciones interpersonales o el rendimiento académico, pero como señalan Latorre y Teruel (2009) “es indudable que el liderazgo en el aula ha de tenerlo el profesor, éste marca el ritmo, los contenidos, organiza el espacio y el tiempo, y supervisa el buen funcionamiento de la actividad” (p. 66).

A veces, la obligación de cumplir lo regulado por la administración, origina que el docente olvide dimensiones tan importantes como la emocional, la motivación del alumnado, o la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula, presuponiendo que son dimensiones que no requieren atención (Benito, 2009). Se olvida que un aula es un escenario vivo donde el alumnado desatiende, interrumpe o se distrae, y el docente debe ser flexible y creativo, capaz de replantear nuevas actuaciones, retomando la iniciativa y potenciando el proceso de aprendizaje de cada persona (Uruñuela, 2019).

2.1 INTERVENCIONES EN EL AULA PARA ABORDAR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Los conflictos en el aula son inevitables e influyen no solo en el alumnado en el que se centra la atención, sino que provocan un clima de

aula desagradable, en el que las relaciones entre el alumnado y con el profesorado se verán afectadas de forma negativa. Todo ello supone un riesgo para la aparición de futuros conflictos más graves e impide que el profesorado se motive buscando metodología más innovadora y creativa (Rivadeneira et al., 2019). Numerosos autores coinciden en considerar que deben mirarse como la oportunidad que el maestro tiene para poder educar a su alumnado. Y aunque cada docente es único y utiliza diferentes actuaciones para gestionar el aula, es necesario actuar de forma adecuada, de lo contrario, los conflictos se incrementarán o irán empeorando de manera exponencial (Latorre y Teruel, 2009; Orjales, 2005; Saumell et al., 2011; Uruñuela, 2019).

Calvo (2010) denomina a estas intervenciones “procedimientos de gestión eficaz de aula” y las define como “el conjunto de acciones realizadas por el profesorado, que están dirigidas a facilitar la consecución de los fines educativos que se encomiendan a la institución escolar” (p. 6). Asegura que, realizándolas de manera adecuada, se logra minimizar la aparición de conductas disruptivas. Uruñuela (2019) añade que este tipo de conductas ponen de manifiesto necesidades educativas del alumnado que se podrán atender si hay posibilidad de identificar las causas, las consecuencias y el contexto en el que se producen.

Para ello, es necesario intervenir, desde el centro educativo, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la organización del aula, del currículo y la comunicación entre discentes y familias (Latorre y Teruel, 2009; Valderrama, 2017). El objetivo es conseguir un clima donde alumnado y profesorado puedan cooperar modificando las estrategias de enseñanza y buscando los recursos que permitan a los estudiantes conocerse y desarrollar sus potencialidades, para poder adaptarse al medio social en el que viven (Jurado, 2015). Calvo (2010) clasifica estas actuaciones en preventivas y paliativas.

Las acciones preventivas se realizan antes de que aparezcan las conductas disruptivas, interviniendo sobre factores que, si no se tienen en cuenta, podrían aumentar la aparición de dichos comportamientos, según Curwin y Mendler (como se citó en Cubero, 2004) estas técnicas “buscan minimizar o prevenir que se presenten problemas en el aula y en la escuela”

(p. 5). Por ello, se deben cuidar aspectos como la correcta selección de objetivos, contenidos y metodología, teniendo en cuenta las características concretas de todas las personas que componen el grupo aula (Calvo, 2010). Además, se ha de procurar un ambiente seguro, donde el alumnado perciba “un lugar cercano y abierto que facilite el encuentro relajado con compañeros y profesorado (...) y donde los conflictos se resuelven mediante el diálogo asertivo, para convivir bajo el respeto y la tolerancia” (Calero, 2012, p. 41).

Las actuaciones paliativas se realizan cuando el alumnado ha mostrado un comportamiento disruptivo, sin que el docente lo haya podido impedir. Se trata por tanto de detener este comportamiento y evitar que vuelva a repetirse. Cubero (2004) reconoce unas actuaciones que son muy útiles, en los primeros momentos en los que los estudiantes comienzan a realizar la conducta disruptiva, para poder parar la situación a tiempo. La autora las denomina “técnicas de apoyo” y consisten fundamentalmente en utilizar un lenguaje corporal, que ayude al alumnado a autocontrolar su comportamiento, como “contacto visual, la proximidad física, el desplazamiento por el aula, la expresión facial y los gestos” (p. 6).

2.1.1 Actuaciones preventivas

2.1.1.1 Elementos del currículo: objetivos, contenidos y metodología

Gestionar el grupo aula desde el inicio de curso, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, evitará problemas que más tarde pueden resultar difíciles de resolver. Para ello, es necesario analizar y reflexionar sobre los elementos del currículo, como los objetivos, los contenidos y la metodología atendiendo a la diversidad. Resulta importante marcar unos objetivos claros, que se adecuen a la situación concreta de cada alumno y, para su consecución, se diseñarán y realizarán las tareas y actividades pertinentes (Calvo, 2010; Uruñuela, 2019).

Se producirá un aprendizaje significativo cuando las nuevas enseñanzas se relacionen con los conocimientos previos; pero, a veces, el docente presupone un nivel de conocimientos que no corresponde con la

realidad y esto impide el aprendizaje. En consecuencia, el alumnado deberá ser consciente desde el principio de los objetivos que se quieren conseguir en el curso, y el docente deberá valorar los conocimientos y las habilidades de cada una de las personas del grupo para adquirir los nuevos aprendizajes, asegurándose de que todos los estudiantes puedan entender lo que se explique (Calvo, 2003 y Uruñuela, 2019).

La utilización de una metodología adecuada a las características de cada alumno logra un grupo cohesionado y respetuoso, en el que los estudiantes se sienten responsables de su propio aprendizaje y del de los demás. Esto suscita una mayor motivación y cooperación grupal, que ayuda a resolver de forma más asertiva los conflictos que pueden surgir en el aula (Tiani, 2017).

Para evitar la aparición de las conductas disruptivas, es imprescindible situar al estudiante en el centro de la enseñanza, el docente debe proponer tareas adecuadas a los conocimientos, capacidades e intereses de todos, y ello implica realizar los cambios necesarios en la metodología para que el aprendizaje sea óptimo. El objetivo último de la educación es proporcionar al alumnado una mejor comprensión de la realidad y, para ello, debe existir una unidad en los contenidos de todas las materias de estudio, que provocará el interés del niño por aprender (Calero, 2012; Calvo, 2003; Tiani, 2017; Uruñuela, 2019).

Algunas de las estrategias básicas que ayudan a los estudiantes a mantener la atención son, por ejemplo, presentar los contenidos en pequeños pasos, con ritmo rápido e incidiendo en los puntos principales, poner ejemplos y hacer preguntas concretas sobre lo expuesto, para asegurar que se ha entendido, especialmente a los estudiantes que con frecuencia evitan realizar la tarea o se distraen con mayor facilidad (Cubero, 2004). Además, favorece el aprendizaje proporcionar feed-back al alumnado sobre los aciertos y los errores, evitando siempre la crítica personal, ya que le permitirá aprender sin miedo a equivocarse (Orjales, 2005).

Hay situaciones propicias para el surgimiento de conductas disruptivas, en las que la distracción del alumnado es inevitable, como el

cansancio por el final de trimestre, el nerviosismo por la proximidad de las vacaciones o los espacios de tiempo largo entre una actividad y otra. En estos momentos, el docente deberá planificar bien las actividades, alternando aquellas que impliquen procesamientos, contenidos y agrupamientos diferentes y las transiciones, entre clases, deberán realizarse de manera dinámica (Orjales, 2005). Según Kounin (como se citó en Calvo, 2003), “cuanto más rápido y uniforme es el movimiento de unas actividades a otras, se produce más atención del alumnado hacia el trabajo académico y menos conductas irregulares” (p. 121).

Uruñuela (2019) propone motivar al alumnado hacia el aprendizaje trabajando con temas que despierten su interés emocional, y muestra tres planteamientos metodológicos: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje-Servicio (APS) y el Aprendizaje Cooperativo (AC). Los tres integran de forma global las distintas asignaturas, presentando un currículo unificado y vinculado con la realidad, donde práctica y teoría están relacionadas y en las que la diferencia entre las personas que integran el grupo aula es un beneficio y una aportación única y necesaria para el trabajo de todos, ayudando al alumnado a ser más autónomo y responsable en el proceso de aprendizaje. Vaello (2006) señala que cuanto más motivado esté el estudiante hacia el aprendizaje, menor esfuerzo tendrá que realizar el docente por mantener la disciplina en el aula.

En función de la metodología utilizada, se procederá a una organización del aula determinada. No obstante, el espacio utilizado para el aprendizaje debe estar habilitado para que el docente pueda captar la atención de todos y prestar ayuda en caso necesario, y las mesas y sillas deben estar dispuestas de forma que se facilite el trabajo en grupo y el aprendizaje de todo el alumnado. Además, se debe fomentar la implicación del alumnado en el cuidado, decoración, limpieza y mantenimiento del aula para que se responsabilice y la perciba como propia (Calvo, 2003; Orjales, 2005; Uruñuela, 2019).

2.1.1.2 Ambiente psicosocial seguro

El aula es un lugar de convivencia donde el estilo de relación del docente con el alumnado adquiere gran relevancia. Muchos autores insisten

en la importancia de estas relaciones como el factor más importante para que se cree un ambiente adecuado, que permita el aprendizaje (Bisquerra et al., 2015; Calvo, 2003; Moreno et al., 2011; Uruñuela, 2019).

Palomera (citado en Uruñuela, 2019) señala que los elementos clave para el desarrollo de un buen clima de aula son:

El *apego*: que (...) favorece el apoyo emocional entre el alumnado y el profesorado y (...) fomenta la confianza en los docentes y las relaciones personalizadas.

La *seguridad*: tanto académica como personal, que favorece un control efectivo de los problemas.

El *entorno*: que debe ser rico para generar ilusión y plantear retos, dirigido a la consecución de metas y organizado de manera democrática (pp. 57-58).

Los estudiantes necesitan ser queridos y reconocidos, más allá de sus notas o de su comportamiento, para poder aprender y ello “depende en gran medida de la actitud del docente y de las expresiones de reconocimiento hacia los progresos del alumnado” (Bisquerra et al., 2015, p. 177). El docente como modelo y autoridad moral debe acompañar a cada uno de los estudiantes en el recorrido de su aprendizaje, maduración y crecimiento, respondiendo a sus necesidades y convirtiéndose en punto de referencia. Hoy más que nunca, es necesario acompañarlos y entenderlos, motivarlos y captar su atención, ofreciéndoles afecto y apoyo, para que adquieran los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios que les ayudarán a convertirse en personas adultas (Calero, 2012; Calvo, 2003; Nembrini, 2014; Tiani, 2017; Uruñuela, 2019).

Diversos estudios demuestran que las habilidades socioemocionales del profesorado influyen directamente en el rendimiento y la motivación del discente (Alberca, 2011; Bisquerra et al., 2015; Uruñuela, 2019; Woolfolk, 2006). Como afirma Fernández-Berrocal (2008) “ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana” (p. 166). Esto favorece el ajuste psicológico de los estudiantes, la disminución de conductas desadaptativas

y la mejora de las relaciones interpersonales (Uruñuela, 2019). Vaello (2006) señala que la falta de competencias socioemocionales en el aula se traduce en la aparición de conflictos, y añade que se puede solucionar a través de actuaciones planificadas desde el centro escolar, para fortalecer en el alumnado actitudes y hábitos de convivencia que puedan transferirse fuera del ámbito escolar.

Para ello, es necesaria la formación en educación emocional del profesorado y del alumnado, que contribuirá a que el clima de aula sea más relajado y propicio para el aprendizaje, pudiéndose resolver los conflictos con más facilidad y evitando la tensión ante las situaciones difíciles, que inevitablemente se produzcan en la clase y en el centro educativo (Cabello et al., 2010; Saumell et al., 2011).

En la intervención ante las conductas disruptivas, hay que establecer unas normas de convivencia desde el principio de curso, que señalen el respeto de los derechos, deberes y necesidades de todas las personas que conviven en ella, generando una relación positiva, que habrá que potenciar a lo largo de todo el proceso educativo (Uruñuela, 2019; Whitaker et al., 2018). Estas normas y deberes tendrán que estar en conocimiento de todo el profesorado, que imparta clase al grupo, también de la familia que deberá estar informada de todo lo que se proponga para facilitar su implicación (Planas, 2015).

Si el alumnado atiende a los límites establecidos por el docente y conoce cómo actuar ante cada situación se sentirá seguro. Además, si los estudiantes participan en el establecimiento de estas normas, será más fácil que las lleven a cabo, pues las considerarán como algo propio y no impuesto (Calvo, 2003). Estas normas deben ser pocas, claras y formuladas positivamente, pero sobre todo deben ser inclusivas y participativas, dirigidas a todo el alumnado y elaboradas a partir de la información y la opinión de todos los que se van a ver implicados en su puesta en práctica. Deben tener un carácter educativo para que, a partir de ellas, los estudiantes puedan entender las consecuencias positivas que tendrá su cumplimiento y sean conscientes de las repercusiones que puede tener no llevarlas a cabo (Uruñuela, 2019).

Para poder conocer al alumnado se ha comprobado el beneficio de realizar una entrevista personal, a través de la cual el docente tiene la oportunidad de transmitir al estudiante confianza y el deseo de acompañarle y ayudarlo en las dificultades que puedan surgir. En ella deberá obtener información sobre la percepción que tiene el alumnado de sí mismo, de la relación que mantiene con el resto del grupo, con su familia, y si tiene alguna dificultad en el aprendizaje. Todo ello se puede completar con la información que proporcione el profesorado de cursos anteriores y la observación en el aula o en los espacios de juego y tiempo libre (Calero, 2012; Calvo, 2003).

Esta relación del docente con el alumnado es especialmente valiosa con el que muestra un comportamiento disruptivo, que requiere mayor atención e interés por su situación personal y académica. En estos casos, intentar compartir algunos ratos del tiempo libre y profundizar en su conocimiento personal, puede ser de gran ayuda al docente, para la solución del comportamiento desadaptado. Marchena (2009) añade que utilizar el humor y ser flexible en el cumplimiento de normas, valorando lo positivo cuando la circunstancia lo requiera, también ayuda, mientras que la relación se perjudica si el docente no tiene en cuenta las diferencias entre el alumnado en el aprendizaje, no contesta a las preguntas, favorece solo a algunos o juzga a la persona por su comportamiento sin valorarla.

En este sentido, es necesario que el docente conozca qué aspectos de su comportamiento incrementan o disminuyen las conductas disruptivas, para así poder regularlas, ya que, en algunas ocasiones, por falta de conocimiento, actúa reforzando más que inhibiendo las conductas disruptivas de su alumnado (Vaello, 2006).

Algunos autores han identificado algunos comportamientos del profesorado que ayudan a prevenir la aparición de conductas disruptivas y la desatención del alumnado en el aula. Entre otros, Kounin en Calvo (2003), reconoce la capacidad del profesor para ejercer dominio-control, que la define como "la habilidad del docente para comunicar al alumnado que conoce lo que sucede en el aula en cada momento" (p. 123). El autor añade que, cuando no se identifique claramente a la persona que ha realizado la conducta inapropiada, es mejor mirar a toda la clase en silencio, antes de

equivocarse de persona. Otra de las habilidades, según el mismo autor, sería la capacidad del docente para mantener al grupo alerta, mientras que explica o interviene otra persona de la clase. Esto se puede conseguir a través de preguntas al azar sobre lo que se está explicando, pidiéndoles que estén atentos al error que se produzca de forma intencionada en la explicación o pidiendo que complete la respuesta de los compañeros (Calvo, 2003).

Además, el docente debe tener habilidad para simultanear la explicación y enseñanza con el control del comportamiento del alumnado. Esto se consigue a través de las técnicas de apoyo antes mencionadas, interviniendo en el momento adecuado, con conductas que extinguen la disrupción desde que aparece, sin que la enseñanza se altere (Cubero, 2004). Otras de las actuaciones que han dado buenos resultados para regular el comportamiento es establecer ciertas rutinas en cuanto a la forma de entrar, salir, o hacer entre horas. Evitar dar la espalda al alumnado en las explicaciones, mostrar firmeza en las decisiones y respetar siempre a los estudiantes evitando los comentarios irónicos (Calvo, 2010).

2.1.2 Actuaciones paliativas

Cuando las actuaciones preventivas no han resultado eficaces, el docente se verá obligado a actuar para detener la conducta disruptiva o para impedir que se repita (Calvo, 2010). El maestro debe saber establecer un sistema sancionador eficaz y hacer las modificaciones oportunas ante estas conductas para controlar el comportamiento con rapidez. Para ello se deben tener en cuenta algunos aspectos, como el momento en que se produzca la conducta disruptiva y su efecto sobre el resto del alumnado (Calero, 2012; Uruñuela, 2019).

Si el comportamiento no interrumpe el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es más adecuado intervenir de manera indirecta a través de señales, miradas o llamadas de atención discretas, que reconduzcan la atención de la persona hacia la tarea adecuada. Mientras que, si la conducta consigue llamar la atención del resto del alumnado, distrayéndole de la actividad escolar, se debe actuar con rapidez para evitar que la dispersión

del alumnado se generalice y se incremente la indisciplina en el aula (Calvo, 2010). Siempre es aconsejable evitar el enfrentamiento directo con un estudiante delante del grupo de clase, pues si el docente carece de recursos, para hacer que el alumno obedezca, perderá autoridad en el aula y el discente habrá aprendido que su conducta resulta funcional para enfrentarse al profesorado y vencer (Vaello, 2006). En estos casos es conveniente no entrar en el enfrentamiento, hacer ver al niño el interés por su persona, intentando entender la causa de la desobediencia, aceptando su malestar, para retomar la conversación al terminar la clase (Calvo, 2010).

Cuando la situación conflictiva comienza con la burla de un alumno hacia el docente, se recomienda no reaccionar de inmediato y no mostrar vulnerabilidad, hablando en voz baja y lentamente, con seriedad y tranquilidad; se debe intentar responder de forma racional y no emocional, sin ironía, cerrando el diálogo sin dar paso a que la persona pueda responder. La expresión facial debe ser comprensiva en lo posible. Al finalizar la clase se deberá tener una entrevista con el estudiante y se decidirán las medidas a adoptar (Calvo, 2010).

Es importante no perder de vista que el objetivo final de todas estas actuaciones debe ser educar al alumnado a responsabilizarle de su conducta, para que se desarrollen habilidades y valores que les servirán para toda la vida (Uruñuela, 2019).

En definitiva, se puede concluir que mientras que el resultado de una buena gestión favorece la interdependencia y el compañerismo, dando respuesta a las necesidades del alumnado, una mala gestión crea un clima negativo, incrementando los problemas de relación y los conflictos en el aula. Las actuaciones deben ser más reparadoras que sancionadoras, y serán mucho más efectivas si son comunes a todo el centro educativo y el profesorado trabaja de manera colaborativa (Uruñuela, 2019; Vaello, 2006). Por ello, es necesario abordar esta problemática intentando tener en cuenta el mayor número de factores incidentes en esta realidad, las características e intereses del alumnado, el estilo educativo del profesorado, la peculiaridad de la familia, el entorno sociocultural del centro educativo y el plan de estudios programado, de forma que se favorezcan unas relaciones adecuadas en la comunidad educativa, que permitan el mejor resultado en

el proceso de crecimiento y aprendizaje, en cada uno de los alumnos de la clase (Calvo, 2003; Uruñuela, 2019; Vaello, 2006).

2.2 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

En la actualidad, la intervención en los problemas de comportamiento en la escuela debe considerarse desde un punto de vista interdisciplinar. No debe centrarse solo en reducir las conductas inadaptadas del alumnado, sino en el desarrollo de habilidades y competencias, contando también con el ambiente familiar y social que le rodea (García, 2011). Ante la diversidad de alumnado en el aula, con intereses, motivaciones y reacciones diferentes ante las circunstancias cotidianas, se requiere un profesorado preparado para ofrecer una respuesta diferente, que acoja las distintas situaciones educativas y sociales de las que participa el alumnado, clave para la adaptación e integración actual y futura de cada una de las personas del grupo (Saumell et al., 2011). La investigación realizada por Macías y Alarcón (2021) da a conocer que la mitad de los docentes encuestados desconocen estrategias para abordar las conductas disruptivas, pero sin embargo desean aprender sobre el tema.

Se exponen a continuación algunas de las propuestas de actuación en el aula para abordar dichas conductas, todas ellas se deben trabajar dentro de un programa organizado para abordar los distintos factores que intervienen en el comportamiento del alumnado en el aula.

2.2.1 Estrategias de intervención de carácter general

2.2.1.1 Observación en el aula

La observación del comportamiento del estudiante en el aula es una importante fuente de información. Según la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU), “observar implica mirar la realidad en que nos encontramos, no para juzgarla (si nos gusta o no), sino para intentar comprenderla tan profundamente cómo sea posible y sacar conclusiones positivas” (Calbó, 2009, p. 76). En este sentido, el primer paso

para poder enseñar al alumnado es conocerlo y la observación es el mejor método para poder recabar información en la investigación educativa en general.

Se entiende por observación aquel proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo, con el fin de obtener información sobre determinados hechos y poder relacionarlos con las posibles teorías que les den explicación (Fuertes, 2011). Es un proceso deliberado y sistemático, en el que interviene la percepción sensorial y la capacidad interpretativa del observador y que estará motivado por una pregunta, propósito o problema (Padilla, 2002).

Existen diferentes tipos de observación, que variarán en función de los objetivos marcados. Según Bisquerra (2000); Fuentes (2011) y Padilla (2002) pueden ser:

- Directa, si el que observa está en contacto con el hecho que está investigando; o indirecta, cuando el observador recibe la información de otras personas.
- Participante o no participante. Según Bisquerra (2000) con la primera, “el observador se involucra en los acontecimientos interactuando con los sujetos” (p. 138). Permite realizar una investigación en el contexto natural, de manera que el investigador o la persona que observa puede recoger los datos en tiempo real. Por el contrario, en la observación no participante la información se recoge desde fuera, sin intervenir en el grupo que se está estudiando.
- Si se delimita de forma rigurosa lo que se va a observar y cómo se va a realizar será una observación cerrada o sistemática, mientras que, si la observación se realiza de forma generalizada, en función de lo que va ocurriendo y sin una planificación previa, se denomina observación abierta o no sistematizada.

- Cuando el objeto de estudio es el comportamiento de otras personas se tratará de una hetero-observación, mientras que si es el propio sujeto quién se observa se denomina auto-observación.
- Puede ser observación de campo o de laboratorio. La primera se realiza en el lugar donde ocurren los hechos, siendo la más utilizada en el ámbito educativo y social, mientras que la de laboratorio se realiza en espacios preparados y con grupos preestablecidos.
- También se puede diferenciar la observación en individual y de equipo. La primera la realiza una sola persona, mientras que en la segunda son varias personas del equipo investigador las que observan un mismo hecho para contrastar los resultados posteriormente.

Teniendo en cuenta esta clasificación, indica Fuentes (2011) que “la observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático y requiere de una planificación que nos posibilite recoger información referente al problema” (p. 238), definiendo con claridad y precisión lo que se desea observar.

En consecuencia, la observación del docente en el aula sería participante, pues como persona que se encuentra dentro del contexto del aula influye en el comportamiento del alumnado. Además, se trataría de una hetero-observación, pues consiste en observar a los estudiantes y no a sí mismo. A su vez, al realizarse en el lugar en el que interactúa el alumnado y el docente sería una observación de campo. Dependiendo de que sea un solo docente o varios los que realicen la observación, será individual o de equipo. En cuanto a la sistematización, dependerá de la objetividad con la que se quieran definir las conductas, del objetivo de observación y del momento en el que se produzca (Fuentes, 2011; McMillan y Schumacher, 2005).

Al inicio de curso, cuando aún no se conoce al alumnado y el objetivo es formarse una idea general del grupo aula, puede ser adecuada

una observación no sistemática, ya que la atención del docente debe estar abierta al mayor número de estímulos posibles y comportamientos que se den en el aula. A medida que vaya conociendo más al grupo, podrá seleccionar el alumnado que requiera una observación más sistemática, y en base a esto deberá diseñar la pauta de observación, determinando las conductas concretas a observar, los momentos en los que se realizará y cómo se va a registrar (McMillan y Schumacher, 2005).

Una vez definido con claridad el comportamiento que se va a observar, se debe seleccionar el procedimiento de registro. Existen distintos tipos que, según McMillan y Schumacher (2005), serían los siguientes:

- Registro de duración: en el que se indica la cantidad de tiempo que dura un comportamiento concreto que se habrá determinado previamente. Para ello se emplea el cronómetro. En el caso de las conductas disruptivas, no se podrán medir todas a la vez, sino que se empezará eligiendo aquellas que ocasionen más problema, y cuando se vayan corrigiendo, se elegirán otras.
- Registro de frecuencia: se utiliza cuando lo único que interesa al observador es la cantidad de veces que ocurre la conducta. Es de los que más se utilizan para registrar las conductas disruptivas. El docente debe tener un listado de los comportamientos que quiere que disminuyan en los estudiantes y deberá marcar cada vez que aparezcan. Normalmente se utiliza este tipo de registro de forma individualizada, de manera que cada alumno al que se deba corregir tendrá su propio registro con las conductas concretas que deben cambiar.
- Registro de intervalo: en el que se observa al estudiante durante un tiempo determinado y se apunta su comportamiento. El docente podrá apuntar si en ese periodo de tiempo ha ocurrido el comportamiento disruptivo y las veces que se ha realizado.
- Registro de observación continua: se utiliza durante un periodo largo de tiempo, en el que el observador podrá describir el comportamiento y decidir la conducta concreta a corregir.

- Muestra de tiempo: en el que se seleccionan los periodos temporales elegidos para observar la conducta concreta.

La selección de las variables se realizará teniendo en cuenta el comportamiento a observar, permitiendo que el registro recoja solo la información necesaria para los fines perseguidos. Para ello, se deben determinar y responder a diferentes cuestiones sobre la observación: quién, para qué, dónde, qué tipo, durante cuánto tiempo y cómo se va a registrar.

Por último, se procederá al análisis de lo observado para tomar las medidas necesarias (Fuentes, 2011). Debe ser lo más objetiva posible, evitando la interpretación personal, por lo que es imprescindible que las variables de observación sean concretas y claras (McMillan y Schumacher, 2005).

La observación que el docente realice en el aula debe conducirle a la reflexión, al aprendizaje y al cambio de estrategia si fuera necesario y no a enjuiciar sin que se produzca cambio, pues en este caso de nada serviría. Para ello, este debe ser flexible, empático, tener cierta experiencia en el aula y conocimiento de las características psicoevolutivas de los estudiantes. Además, es esencial que tenga capacidad autocrítica, que le permitirá cambiar de estrategia cuando la situación lo requiera, ya que no se puede olvidar que el grupo de clase es un sistema entrelazado de relaciones donde el comportamiento del alumnado está influido por el del docente y el de este por el de los estudiantes (Gutiérrez, 2007; Saumell et al., 2011).

En la actualidad existen diferentes protocolos de observación de conductas problemáticas en el aula, como el de los “trastornos conductuales en el aula” elaborado por Rabadán y Giménez-Gualdo (2012) que posibilita detectar trastornos de conducta en la infancia, el de “interacción en el aula” de Pedrosa et al. (2013) ; García-Cueto (2013), el “Cuestionario de indicadores de conducta problemática” de Saumell et al., (2011) o el “Cuestionario de frecuencia de situaciones problemáticas” de los mismos autores, entre otros. En todos ellos, la atención del observador debe dirigirse hacia cuestiones como el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, sus habilidades sociales, capacidad de control y de obedecer las

indicaciones que se den en el aula y la expresión no verbal del estudiante, que el docente debe saber interpretar (Saumell et al., 2011).

A través de la escritura, los dibujos, los gestos y la postura, el alumnado brinda una información muy valiosa, que en múltiples ocasiones no llega con la transmisión verbal y que completa todo lo que el estudiante vive, siente y quiere transmitir. Mehrabian et al., en Alberca (2016), señala la importancia de esta comunicación no verbal frente a la verbal, que constituye un 60% de la comunicación total. “Los movimientos y la expresión de los ojos, la tensión de los músculos de la cara, los labios, y su forma de llorar, tiene un significado que el niño no puede controlar y hemos de aprender a interpretar” (Alberca, 2016, p. 179).

2.2.1.2 Estrategias de intervención tutorial

El alumnado necesita referentes educativos tanto en la familia como en la escuela y aquí, el tutor debe ser la persona que guíe al estudiante y conozca las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de cada uno, para acompañarle en la búsqueda de respuestas a cada una de estas necesidades (Saumell, 2011), por ello, “debe tener conocimiento de las estrategias que orientan y facilitan la labor del profesor, para que se genere un clima de aula adecuado para el aprendizaje” (Macías y Alarcón, 2021, p. 417).

Esta labor se desarrolla a partir del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), aspecto que pertenece al Proyecto Educativo de Centro (PEC), donde se recogen los objetivos, las funciones de cada persona y las acciones a realizar desde la tutoría. El objetivo es conocer mejor al alumnado y a sus familias con el fin de que se integren en el centro. Comprende todas las actividades, a nivel grupal o individual, que el tutor de un grupo lleva a cabo con los estudiantes que se le asignan cada curso, implicando al resto de personas que intervienen en su educación (Saumell et al., 2011).

La acción tutorial se vertebra sobre cuatro ejes esenciales que dirigirán las actividades a realizar. El docente desde su función tutorial debe enseñarles a pensar, educarles para que aprendan a convivir y a tomar decisiones. El primer eje está relacionado directamente con el aprendizaje curricular y las estrategias necesarias para mejorarlo, mientras que los tres

restantes van orientados al desarrollo personal, social y emocional del alumnado y a la educación en la resolución de conflictos (Morales, 2010). Todo ello se debe trabajar de manera interdisciplinar, con objetivos concretos como el aprendizaje de habilidades sociales, el trabajo cooperativo, o el planteamiento de temas morales y éticos.

Además, desde la función tutorial se deberá intervenir de forma individualizada con los estudiantes que muestren un comportamiento disruptivo, con estrategias que le permitan ayudar e integrar al alumnado con problemas de conducta con el resto de la clase (Macías y Alarcón, 2021). Para ello se requerirá tener información de las causas de esta conducta, para poder entenderla sin dejarse llevar por el prejuicio que, en múltiples ocasiones, poco tiene que ver con la realidad. El tutor debe ayudar al alumnado en sus dificultades, enseñando con amor y firmeza, sin olvidar sus potencialidades e intereses, proporcionándole la confianza que le permitirá descubrir sus cualidades, y expresar de forma sincera y verdadera lo que siente, vive y necesita (Saumell et al., 2011; Tiani, 2017). Otras veces, su misión será la de ayudar a aquellos niños y niñas que, estando bien educados en sus familias, “son objeto de burla por no responder de manera agresiva a la provocación (...) siendo visto como el que no sabe defenderse” (Macías y Alarcón, 2021, p. 423), ya que esto provoca en este alumnado graves bloqueos emocionales, problemas de autoestima, inseguridad y a veces hasta aislamiento social.

2.2.1.3 Educación emocional y habilidades sociales

En los centros escolares cada vez hay más alumnado desmotivado, con pocas habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004). El sistema educativo intenta solucionar este problema planteando estrategias de reestructuración curricular, pero estas resultan ineficaces (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). También, algunas investigaciones sostienen que el alumnado que adquiere antes las competencias personales y sociales, muestran una buena capacidad para la resolución de conflictos, obtienen mejores resultados académicos y mejoran las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Palomera et al., 2008; Acosta, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Sánchez, 2010).

Esto convierte a la escuela en escenario esencial del aprendizaje emocional, por lo que se necesitan docentes conscientes de esta necesidad, con una adecuada inteligencia emocional y con capacidad para transmitirla y lograr que la adquiera su alumnado. Cada vez son más los profesores que reconocen esta educación como una herramienta adecuada para intervenir ante el fracaso escolar, la desmotivación, para gestionar los conflictos en el aula y facilitar las relaciones humanas (Uruñuela, 2019; Woolfolk, 2006).

Por ello, tener una adecuada formación en este tipo de inteligencia para saber analizar el estado emocional del alumnado constituye una herramienta muy valiosa para el desarrollo de la actividad docente, que permitirá poder intervenir de forma adecuada ante los conflictos, reflejándose en un clima de aula más positivo (Bisquerra, 2015; Calero, 2012; De la Mora, 2003; Uruñuela, 2019; Vaello, 2006). Según Bisquerra et al. (2015) “la formación de educadores emocionalmente inteligentes debería ser uno de los objetivos de la formación inicial y continua del profesorado” (p. 191). Sin embargo, Uruñuela (2019) señala que “la lectura emocional del aula suele ser una de las habilidades menos trabajadas en la formación inicial y permanente del profesorado” (p. 115).

La educación emocional es un proceso continuo a lo largo de toda la vida, cuyo objetivo es incrementar el desarrollo de competencias emocionales como complemento indispensable del desarrollo cognitivo de la persona (Bisquerra et al., 2015). Son numerosas las evidencias científicas que confirman su importancia para completar el desarrollo integral de la persona a nivel físico, intelectual, moral y social y en el conocido Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “La Educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) se destacó la importancia de esta educación para prevenir muchos de los problemas que surgen en el desarrollo. Sin embargo, esta no se ha enseñado de forma explícita en las escuelas del siglo XX, priorizando los aspectos intelectuales y académicos sobre los emocionales, responsabilizando de esta educación solo a las familias (Bisquerra et al., 2007; Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

En los últimos años, según Fernández-Berrocal y Extremera (2005), parte del profesorado ha comenzado a tomar conciencia de la importancia de esta educación en la escuela, constatando que el alumnado con dificultad para reconocer y expresar las emociones muestra dificultades personales y sociales, que le impiden motivarse hacia el aprendizaje. Carrasco y Trianes (2010) señalan que “la inadaptación social y emocional supone riesgos importantes para un desarrollo armonioso y deseable en el contexto escolar” (p. 230). Las emociones son reacciones complejas del organismo, constituidas por una respuesta psicofisiológica, comportamental y cognitiva que determina nuestra actuación y atención ante determinadas circunstancias. Poseer unas adecuadas competencias emocionales, ayuda a la persona a adaptarse a cada situación y le permite conocer el estado emocional de los miembros del grupo, ajustando su conducta y estableciendo unas adecuadas relaciones interpersonales (Bisquerra et al., 2015).

Para atender a esta necesidad, a lo largo de casi treinta años, se han desarrollado distintas teorías sobre inteligencia emocional. Entre las más importantes se encuentra la establecida por Mayer y Salovey (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2015) que entienden la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, usar, comprender, y manejar las emociones” (p. 19) o la de Bar-On (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2015) que la concibe como “una serie de competencias socioemocionales interrelacionadas y destrezas que generan comportamientos inteligentes” (p.19). Para Goleman (1996), es un conjunto de competencias y destrezas sociales y emocionales. Bisquerra et al. (2015) distingue entre inteligencia emocional y competencias emocionales y señala que

mientras la primera es entendida como una capacidad cognitiva en potencia (...) las competencias emocionales son varias y aluden al distinto grado de maestría de la persona para afrontar y realizar tareas emocionales concretas, poniendo en práctica el potencial de inteligencia en la vida laboral (p. 50).

En la actualidad numerosos programas de educación emocional han demostrado efectos positivos en “el rendimiento académico del alumnado, en la adaptación escolar, en la toma de decisiones, en la salud mental y física, en el liderazgo y en la resolución de conflictos” (Bisquerra et al., 2015, p. 191). En cuanto al tema de estudio, es evidente la relación entre emoción y conflicto, por lo que atender la dimensión emocional en el ámbito escolar para abordar las conductas disruptivas es clave (Bisquerra, 2005). El autor señala cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Asimismo, propone estrategias concretas para practicarlas y aprenderlas. En la tabla 9 se pueden observar las competencias emocionales planteadas por el autor, su significado y algunas actividades propuestas.

Tabla 13

Definición de las competencias emocionales y técnicas para su aprendizaje

Competencia	Definición	Actividades
Conciencia emocional	Conocer las propias emociones y las de los demás. Permite tomar conciencia de lo que está pasando.	Introspección Autoobservación Observación de otras personas, del entorno, películas, etc.
Regulación emocional	Dar una respuesta adecuada al contexto sin dejarse llevar por la impulsividad, como la tolerancia a la frustración, el control de la ira, o la capacidad para retrasar gratificaciones	Diálogo interno Respiración y relajación Control del estrés Autoafirmaciones positivas Ejercicios de comunicación asertiva Mindfulness
Autonomía emocional	Desarrollar la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno	Actividades para aumentar la autoestima, la percepción de la autoeficacia y la responsabilidad
Competencia social	Capacidad para mantener buenas relaciones sociales	Ejercicios de escucha activa y empatía
Competencia para la vida y el bienestar	Adquirir habilidades, actitudes y valores para la construcción del bienestar personal y social	Ejercicios de construcción de estados emocionales positivos

Nota: elaboración propia, según Bisquerra (2003).

Se ha demostrado que la infancia y la adolescencia son las etapas esenciales para la adquisición de estas competencias fundamentales para el

desarrollo. A continuación, se describen algunas de las estrategias propuestas por Bisquerra (2003) para adquirir cada una de las cinco competencias expuestas en la tabla 9, en especial para la prevención y solución de conflictos y para conocer el estado emocional del alumnado.

- Estrategias para el conocimiento del estado emocional.

Se recomienda empezar a trabajar esta competencia desde el inicio del curso, pues posibilita que el docente conozca aspectos del alumnado que no son evidentes a simple vista. El docente deberá adaptar estas actividades a la edad del alumnado de primaria al que vayan dirigidas. El ejercicio de reconocimiento y diferenciación de emociones es necesario para evitar confusiones e interpretaciones equivocadas que influyen en las relaciones interpersonales. Para ello, se pueden utilizar películas o historietas en las que el alumnado pueda identificar y diferenciar las emociones (Bisquerra et al., 2015).

Otra de las actividades consistiría en pedir al alumnado un listado de las emociones que conocen y en qué situaciones se dan, esto se trabajaría en asamblea con todo el grupo o subdividiendo la clase. Además, se pueden añadir distintas preguntas de reflexión como: ¿cuáles de estas emociones consideran que generan más conflicto? o ¿cuáles te parece que favorecen las relaciones con tus compañeros? En asamblea final, se deberán resolver las confusiones que sigan existiendo acerca de la diferenciación de emociones (Greenberg, 2000).

Una tercera actividad consistiría en numerar del uno al diez las emociones más importantes, de negativas a positivas, por ejemplo, se identifican como positivas amor, felicidad, satisfacción, ilusión y alegría; y como negativas miedo, enfado, ira, envidia y decepción. Cada mañana al pasar lista se pedirá a cada alumno que al nombrarle diga un número con la emoción que le acompaña y exprese muy brevemente en una frase por qué se siente así. Las respuestas del alumnado proporcionarán la información necesaria para saber qué aspectos se deben tratar a nivel grupal e individual, y cómo intervenir con cada uno de los estudiantes del grupo (Bisquerra et al., 2015; Calero, 2012; Segura, 2005)

Es importante que el docente como modelo, exprese sus emociones

positivas delante del alumnado, hable de las emociones negativas y de los problemas que ocurran en el aula, de manera que pueda entender las causas e identificar las emociones que se generan y sus consecuencias. Todo ello posibilita que el alumnado aprenda y encuentre un ambiente adecuado para expresar sus emociones, lo que incrementará el desarrollo de su inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

- Estrategias de regulación emocional

Este tipo de estrategias son especialmente importantes para el alumnado con un alto grado de impulsividad y falta de autocontrol, que se caracteriza por buscar la recompensa inmediata a sus acciones, sufrir ansiedad cuando no se cumplen sus expectativas y tener frecuentes altibajos emocionales. Con su aplicación se persigue cambiar la respuesta impulsiva por otra más efectiva, pero requiere de un largo periodo de entrenamiento (Alberca, 2017; Bisquerra et al., 2015; Orjales, 2014).

La primera de las técnicas, por su facilidad de aplicación, será la práctica de ejercicios de respiración. Se ha observado que frecuentemente el alumnado con carácter impulsivo respira de manera superficial y muy deprisa, lo que provoca mayor ansiedad y tensión emocional. Enseñar a todos los estudiantes los beneficios de una respiración abdominal lenta y profunda, conseguirá sin duda una reducción del estrés, de la ansiedad, la irritabilidad y la fatiga de todo el grupo y de forma especial de los más impulsivos. Consiste en tomar aire intentando llenar toda la capacidad pulmonar en cuatro segundos, mantenerlo otros cuatro y soltarlo en ocho segundos o más, dependiendo de la práctica que tenga cada uno (Nadeau, 2001).

Una vez se ha aprendido bien esta respiración para poder utilizarla en los momentos de tensión es importante enseñar la técnica de relajación. Con ella se consigue disminuir o acabar con la tensión del alumno, a nivel fisiológico, conductual y cognitivo. Existen diferentes procedimientos de relajación, aunque para enseñar al grupo y en edades tempranas se recomienda la que permita al docente una observación más objetiva de los ejercicios que se están realizando (Alberca, 2017; Orjales, 2005).

Ante las conductas disruptivas, el profesorado debe seguir una

serie de pautas específicas relacionadas con la regulación de las emociones, como prepararse a determinadas reacciones de los estudiantes, esto le ayudará a anticiparse a algunos comportamientos o a reaccionar de forma más controlada, evitando un conflicto mayor. Por ejemplo, cuando se produzca un comportamiento inadecuado en el aula se debe dejar pasar unos momentos antes de proceder, para que así el estudiante pueda reconocer su conducta, se calme y piense en lo que está haciendo, pudiendo recuperar el autocontrol. Cuando se llame la atención a algún alumno en particular, es más eficaz hacerlo acercándose a él y con un tono de voz bajo. De igual forma los errores deben corregirse en privado, pues muchos de los alumnos que presentan conductas disruptivas tienen una baja autoestima y ser corregidos a menudo, delante de toda la clase, lo sienten como una agresión, incrementándose así el mal comportamiento (Orjales, 2005; Saumell et al., 2011).

En ocasiones, ante tareas difíciles o largas, el docente puede proponer al alumnado elegir entre dos tareas distintas, esto les produce sensación de control y seguridad, se implicarán y responsabilizarán con la propuesta que elijan sin sentirla como una tarea impuesta. Esta forma de proceder ayuda al docente a conseguir de forma gradual los objetivos planteados, sin enfrentarse al alumnado (Saumell et al., 2011).

Algunas técnicas cognitivas y conductuales, que se explican más adelante, son un complemento muy adecuado para ayudar al alumnado a conseguir la regulación de sus emociones.

- Técnicas para alcanzar la autonomía emocional

Ser una persona autónoma implica saber desenvolverse a nivel personal, profesional y social en las circunstancias cotidianas. Ello requiere la consecución de una serie de actitudes y valores que permitan desarrollar habilidades y destrezas para afrontar problemas y tomar decisiones. La persona autónoma es aquella que se conoce a sí misma y sabe actuar en el ámbito social que le rodea. Incluye características “entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71).

Una buena autoestima implica sentirse satisfecho y tener una imagen positiva de sí mismo. Esta conciencia de sí favorece el desarrollo integral de la persona, la responsabilidad y la capacidad de superar las circunstancias difíciles a las que haya de enfrentarse en la vida. Sin embargo, numerosos estudios confirman que un porcentaje muy elevado de alumnado tiene una autoestima baja, no cree en sí mismo ni en sus posibilidades (Alberca, 2018). Por esto, se considera de especial importancia el desarrollo de la autoestima en la escuela.

Toda actividad en la que se resalten los aspectos positivos de cada uno de los alumnos, o se favorezca que los estudiantes realicen tareas para las que están preparados, con la certeza de que tendrán éxito en su realización, servirá para conseguir este objetivo. También, se favorece el incremento de la autoestima con dinámicas en las que los compañeros señalen los aspectos positivos que ven en los demás. Además, el docente servirá de modelo cada vez que en voz alta afirme la consecución de algún logro o la actitud positiva de algún alumno, a través de mensajes directos o indirectos, que muestren a todo el grupo los valores positivos de cada una de las personas de la clase (Alberca, 2018; Orjales, 2014; Vaello, 2006).

También se ha comprobado el beneficio de la realización de actividades extraescolares de voluntariado donde el alumnado pueda manifestar otros valores que no son los propiamente académicos. Es una forma de enfrentarse a situaciones distintas a las habituales, que dejarán que salgan a la luz actitudes y comportamientos de ayuda y solidaridad, que en otros escenarios sería difícil de observar. Ello incrementará la responsabilidad, la resiliencia y la autoestima del alumnado y posibilitará que el grupo pueda conocerse mejor y valorar otros aspectos de sus compañeros. Estas actividades deben realizarse con el acompañamiento de un adulto que le de seguridad y les sirva de modelo para actuar (Saumell et al., 2011).

- Competencia social

Las relaciones interpersonales se asientan en unas destrezas emocionales básicas que afectarán a la calidad, duración y tipo de relaciones sociales que mantenga la persona a lo largo de toda la vida (Extremera y

Fernández-Berrocal, 2015). Estas destrezas pertenecen a la denominada competencia social. Implica dominar las habilidades sociales básicas para poder dialogar, escuchar, saludar o agradecer algo. Conlleva una actitud positiva ante las diferencias individuales, sabiendo respetar y valorar la opinión o las creencias de los demás. La adquisición de esta competencia supone una buena capacidad comunicativa verbal y no verbal que permite expresar lo que se siente o cree y escuchar a los demás con precisión (Bisquerra y Pérez, 2007).

La capacidad de escucha es la habilidad más necesaria para una comunicación adecuada. Mostrarse empático, respetando al que habla, esforzándose por comprender lo que dice, lo que siente, mostrando sinceridad y afecto en la comunicación, es una de las habilidades interpersonales más importantes que habría que enseñar al alumnado y que el docente debería dominar, para llevar a cabo su labor de manera completa. Esta capacidad es especialmente útil en la mediación de conflictos, ya que ayuda a entender las partes implicadas en el conflicto. Llevarla a cabo implica tener una actitud comprensiva, sabiendo ponerse en el lugar de la otra persona, mostrándolo a través del contacto visual, el tono de voz suave, la expresión facial y una postura acogedora (Segura, 2005).

En caso del docente, es muy importante hacer ver al alumnado que se ha entendido lo que este le está transmitiendo. Para ello, el maestro puede destacar el sentimiento que hay detrás de ese mensaje. Es muy adecuado utilizar las preguntas abiertas que facilitan la respuesta del interlocutor, o parafrasear las ideas o pensamientos del que habla, ayudando a que emisor y receptor realicen la misma interpretación, ello hará visible al alumnado el interés del docente por ayudarle. Este tipo de escucha no podrá utilizarse en espacios cortos de tiempo, ni cuando una de las partes del conflicto hace o dice algo que no se puede admitir, en ese caso es mejor hablar de forma individual con cada uno de los estudiantes implicados en el conflicto (Torrego, 2000).

Saber escuchar incluye además la posibilidad de mantener una comunicación asertiva para defender los propios derechos, expresando las opiniones de forma equilibrada, logrando no ceder a la presión de grupo o tomar decisiones precipitadas. Todo ello proporciona a la persona la

capacidad para afrontar conflictos de forma positiva, teniendo en cuenta a los demás, para poder llegar a una solución pacífica (Castanyer, 2002).

En consecuencia, enseñar esta habilidad comunicativa en la escuela, evitaría en primer lugar pequeños conflictos entre los compañeros y ayudaría a que la relación entre el alumnado, dentro y fuera del aula, fuera más efectiva y justa. Esto se puede realizar en la hora de tutoría, a través de representaciones de situaciones ficticias, en las que se puedan observar los tres tipos de comunicación, pasiva, agresiva y asertiva (Aznar et al., 2007). Se verían las ventajas y los inconvenientes de cada tipo y se propondría al alumnado practicar la comunicación asertiva durante esa semana, para comentar en la siguiente tutoría la experiencia (Segura, 2005).

Igualmente, para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela, señalan Saumell et al. (2011) algunas estrategias como, que el tutor proponga cada semana un objetivo de comportamiento común para todo el grupo y en el caso de que se alcance, todos recibirán el premio que se haya acordado previamente. Así se fomenta la ayuda entre compañeros, evitando el conflicto y la competición. Ante los grupos más conflictivo conviene planificar actividades entre iguales más estructuradas y seguras en las que las reglas del juego estén claras, y donde se permita a todos la participación, en estos casos, el docente o tutor deberá guiar la actividad (Aznar et al., 2007).

Con el alumnado que tenga más problemas en la adquisición de esta competencia, se pueden llevar a cabo algunas técnicas de tutoría individualizada, de manera constante y sistemática, para crear vínculos de confianza, basadas fundamentalmente “en el contacto diario con el estudiante, en la aceptación del otro y en el trato cordial” (Saumell, et al., 2011, p. 134).

- Competencia para la vida y el bienestar

Esta competencia se define como la capacidad para comportarse de manera responsable ante los desafíos diarios de la vida y las situaciones excepcionales que puedan surgir. Ello conlleva el interés por la realidad, ser capaces de plantearse objetivos y saber tomar las decisiones que corresponda a cada edad. Así su desarrollo permite poder identificar las

circunstancias en las que se necesita ayuda, para buscar los recursos oportunos (Bisquerra, 2007).

El principal recurso, con el que cuenta todo docente para educar a su alumnado, es el deseo que la persona tiene de encontrar sentido a lo que vive, esto estimula su curiosidad y hace que la persona se cuestione las preguntas existenciales propias de todo hombre y mujer. Pero para que este deseo se despierte, el docente debe asumir su compromiso con la realidad entera, implicándose con su alumnado, en el aula y en el tiempo libre, mostrando pasión por su vocación y por la vida, esto le convertirá en el modelo que los estudiantes quieran seguir, provocando que su alumnado desarrolle un sentimiento de pertenencia y seguridad para implicarse a su vez en la realidad que les toque vivir, comprometiéndose con el estudio y respetando a los demás. Esta forma de afrontar la realidad proporcionará en el alumnado el bienestar que inevitablemente se transmitirá a aquellos con los que se relacione (Nembrini, 2014).

Todo ello puede educarse manteniendo una relación verdadera con el alumnado, en la que el docente se implique y exprese el significado de su vida a través de cada actividad que realice con ellos, ya sea en el tiempo libre o a través de la enseñanza curricular. No hay nada más atractivo en la vida que un adulto feliz, que afronta de forma madura las distintas circunstancias y actúa con seguridad. Tomando como referente al docente y fijándose en su forma de actuar, el alumnado adoptará una determinada manera de vivir y afrontar sus circunstancias (Calero, 2012, Nembrini, 2014 y Tiani, 2017).

2.2.1.4 Intervención con familias

Familia y escuela son los dos ámbitos educativos del alumnado, y la escuela ha sido creada para favorecer el desarrollo de los estudiantes y apoyar a las familias y ayudarlas a educar a los niños (Aguirre et al., 2016; León, 2011; Macías y Alarcón, 2021). Martínez-González en Garreta (2015) señala que “cuando los padres participan en la vida escolar, se consiguen efectos positivos para el menor, para los profesores, para los progenitores y también para la escuela” (p. 71).

Debido a la importancia que tiene la participación de los padres y madres en la escuela, es necesaria la formación de los futuros docentes y del profesorado en ejercicio en estrategias para facilitar esta participación de las familias, que posibilitará el mejor desarrollo evolutivo del alumnado (Domínguez, 2010). Por otra parte, es importante que “los padres muestren interés por el desarrollo educativo de sus hijos, acudiendo a las reuniones del colegio o a las entrevistas con el tutor, hablando de manera positiva de los profesores y colaborando” (Macías y Alarcón, 2021, p.413).

Una de las funciones importantes de la escuela es desarrollar la socialización secundaria del alumnado, ayudándole a establecer vínculos de amistad con compañeros y a relacionarse con otros adultos que no forman parte de su familia. Pero a veces, el niño acude a la escuela sin haber adquirido la socialización primaria del ámbito familiar y ello provoca problemas en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula y puede provocar un comportamiento disruptivo en el alumnado. Ante esto el docente tiene la misión de concienciar a la familia, con el objetivo de que exista una corresponsabilidad entre ambos, desde una actitud de colaboración y ayuda y teniendo claro el papel que cada uno debe desempeñar (Domínguez, 2010; Saumell et al., 2011).

Para dar lugar a esta complementariedad educativa se necesitan espacios y vías de comunicación en los que el profesorado facilite la participación familiar en el centro educativo, desde la colaboración en propuestas educativas favorables para el alumnado hasta la participación en programas de formación conjuntos con sus hijos, teniendo claro el papel a desempeñar por ambos (Domínguez, 2010; León, 2011).

Las vías de comunicación para facilitar la participación familiar en la escuela varían de unos centros a otros. Algunos realizan jornadas de puertas abiertas en el periodo de matriculación, para que las familias puedan conocer el centro educativo. Una vez comienza el curso escolar, se proponen reuniones en las que se informa a las familias sobre el funcionamiento y la organización del colegio y del aula. Sin embargo, la vía de comunicación más utilizada, porque además así lo establece la administración educativa, es la tutoría en la que profesorado y familias

pueden intercambiar información sobre la evolución de cada uno de los estudiantes (Garreta, 2015).

Las entrevistas de tutoría deben desarrollarse en un ambiente relajado y distendido, en un lugar tranquilo, sin ruidos y donde no haya interrupciones. La actitud del docente debe ser siempre conciliadora, reconociendo la labor de la familia y ofreciéndose para colaborar. En algunos centros se aconseja que el estudiante esté presente al menos durante un tiempo, para que pueda participar de la información que el docente ofrece a sus progenitores. Habrá que prepararla con antelación teniendo claros los objetivos de la reunión. Se debe dar la posibilidad de que todas las personas presentes en la entrevista puedan expresar su opinión, pregunten y respondan a lo que se exponga. El tutor empezará hablando de las actitudes positivas del alumno y felicitará a la familia y al docente por ello. La entrevista no debe convertirse nunca en un monólogo de crítica destructiva por parte del docente, que solo conduce a la desmoralización de la familia y no ayuda a mejorar el proceso evolutivo del estudiante. Hay que ofrecer confianza a la familia e intentar comprender su forma de proceder, mostrando una actitud empática y humilde, sin intentar dar lecciones de educación. Es necesaria una comunicación asertiva que lleve al entendimiento y la colaboración para poder conseguir el bien de cada alumno (Garreta, 2015).

En el caso de comportamiento disruptivo es más adecuado hablar de las conductas que se desean cambiar, sin acusar ni culpabilizar, para llegar a una solución objetiva, clara y posible. Se deben proponer actuaciones con las que se consigan pequeños cambios. Es importante que se evidencien las herramientas con las que cuenta el estudiante para ese cambio de conducta, para que tanto los padres como el docente lo tengan claro y puedan recordárselo en las distintas situaciones. Además, es práctico escribir los acuerdos tomados en la reunión por parte del estudiante, del docente y los padres, que se llevarán firmados por escrito y se programarán nuevos encuentros con fecha concreta para revisar lo acordado (Saumell et al., 2011).

Para que esta entrevista ayude a observar la evolución del alumnado, se pueden utilizar ciertas herramientas como la agenda escolar,

las notas, las circulares, y en casos urgentes la llamada telefónica. Actualmente las nuevas tecnologías ofrecen una oportunidad fácil y práctica en la comunicación entre familias y escuela. Es un medio rápido para la comunicación personal entre los padres y el tutor el uso cada vez más frecuente de aplicaciones informáticas, donde se dan a conocer, no solo las tareas o exámenes que tiene programados los alumnos, sino noticias o actividades extraescolares que se realicen en el centro. Es evidente que son medios muy útiles y rápidos que bien utilizados favorecen la fluidez comunicativa (Garreta, 2015).

También, la organización de actividades conjuntas de toda la comunidad educativa, ya sean de formación o de ocio, favorece la colaboración y el entendimiento de todos los miembros. En este sentido, desde las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), se pueden organizar talleres de educación emocional, programar días de convivencia, salidas al campo, senderismo, fiestas solidarias, o cualquier actividad donde el ambiente sea más informal y todos puedan mostrarse con mayor libertad y confianza (Calero, 2012; Domínguez, 2010).

Para el alumnado, esta corresponsabilidad entre el docente y su familia es muy importante, le hace sentirse más seguro y cuidado y esto le anima a mostrar mayor responsabilidad y motivación para mejorar el comportamiento (Calero, 2012; León, 2011; Saumell et al., 2011).

2.2.2 Técnicas de modificación de conducta

Una conducta es “cualquier acción que una persona realiza, que puede observarse y medirse” (Porcel, 2010, p. 1) y en el caso de las conductas disruptivas, son estas las que preocupan al profesorado y sobre las que se debe actuar para aliviar el problema. La autora señala la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se produce una conducta para juzgar si es adecuada, insuficiente o excesiva.

Para abordar los problemas conductuales en el aula o en otro lugar y conseguir comportamientos más deseables se utilizan una serie de procedimientos específicos que se denominan técnicas de modificación de

conducta (Martin y Pear, 1999; Porcel, 2010). Las conductas sobre las que se trabaja deben poder medirse, ya que el cambio de medida será el indicador de que el problema se está solucionando. Estas técnicas conllevan la modificación del entorno que rodea a la persona, para que se produzca el cambio del comportamiento (Martin y Pear, 1999).

Desde los años sesenta se han utilizado un gran número de programas de modificación de conducta para cambiar los comportamientos disruptivos que perturbaban el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Entre las técnicas conductuales más utilizadas, se pueden distinguir las que sirven para enseñar, mantener e incrementar la conducta deseable; y las que se emplean para disminuir o eliminar la aparición de conductas no deseables (Luciano, 1997).

2.2.2.1 Técnicas para enseñar, mantener y aumentar la conducta deseable

Se pueden utilizar diferentes estrategias cuando se desea que el alumnado aprenda una nueva conducta, para mantenerla posteriormente o para que aumente la producción de determinados comportamientos deseables. Para que el estudiante vuelva a repetir la conducta, cuando la realice, deberá ir seguida de una consecuencia agradable (Porcel, 2010). Para estar seguro de la actuación ante este tipo de comportamientos, es imprescindible observar y conocer al alumnado, de manera que se pueda descubrir qué consecuencias derivadas de su actuación le resultan agradables o desagradables y actuar en consecuencia, como indican Martin y Pear (1998); Orjales (2014); Porcel (2010). Algunas de ellas son:

El “refuerzo positivo” se refiere a un hecho que cuando aparece inmediatamente después de la realización de una conducta, provoca que esta suceda con más frecuencia. Este término es sinónimo de recompensa y cuando ha funcionado como reforzador en una situación determinada, se puede generalizar a otras circunstancias en esa misma persona (Martin y Pear, 1999).

Para que la utilización de este tipo de refuerzo sea eficaz es necesario que se identifique la conducta concreta que se desea fomentar (levantar la mano, sonreír, etc.), ya que los comportamientos más complejos

son difíciles de contabilizar y dan pie a la subjetividad del observador. Además, se debe tener en cuenta que la utilización de reforzadores no cambia la conducta del estudiante de forma inmediata, por lo que el docente deberá ser constante (García, 2011).

Aunque existen algunos hechos que son reforzadores positivos para casi todas las personas, es necesario buscar el que resulte más adecuado para cada alumno, dependiendo de su personalidad, edad y gustos. Para ello debe haber un conocimiento previo del estudiante. Generalmente se pueden clasificar en: reforzadores de consumo (comida, golosinas), de actividad (ver televisión, leer libro, correr), de manipulación (jugar, utilizar el ordenador, móvil, montar en bici), de posesión (conseguir la bici, la camiseta, un juguete) y sociales (elogios, aplausos, un guiño, una sonrisa o la atención de los demás) (García, 2011; Orjales, 2014).

Los refuerzos sociales son fáciles de utilizar en el aula por parte del docente, y además se recomiendan, pues esta forma de actuar servirá de modelo para el alumnado que tenderá a imitarla. Por ejemplo, si se utiliza la alabanza, debe ser sincera y reconocer las conductas positivas del alumno, aunque estas parezcan poco importantes. Suelen ser reforzadores que dan buen resultado que el docente preste atención al estudiante cuando el comportamiento sea el adecuado, también mirarle o realizar alguna actividad con él. Entre los reforzadores de actividad, suele dar buen resultado en general dar la posibilidad de utilizar el ordenador una vez que se haya terminado la tarea o leer un libro de la biblioteca de aula (García, 2011; Martin y Pear, 1999).

La “economía de fichas” es otra de las técnicas utilizadas en el aula para favorecer conductas deseables e incrementarlas. Se trata de un programa conductual en el que se utiliza un reforzador condicionado previamente. Consiste en entregar una ficha (objeto o símbolo) a la persona tan pronto como sea posible, después de que ocurra la conducta que se quiere incrementar y se ha especificado con anterioridad a la aplicación del programa. Posteriormente el alumno podrá cambiar las fichas acumuladas por distintas recompensas o actividades que se habrán especificado previamente entre el profesor y el propio estudiante (Orjales, 2014).

Esta técnica debe utilizarse cuando otros métodos más sencillos no hayan dado resultado. Una de sus mayores ventajas es que la ficha puede ofrecerse inmediatamente después de que haya sucedido la conducta deseable, ello ayuda a los estudiantes muy impulsivos a ir aprendiendo gradualmente a esperar la recompensa por su conducta. Aunque el reforzador final no se consiga de forma inmediata, podrán tener en su mano un símbolo que les hace sentir más cerca la consecución final. Además, permite realizar una graduación de los premios, dependiendo del número de fichas conseguido, de manera que el niño puede ver recompensado cualquier esfuerzo que realice por actuar de la manera adecuada (Martin y Pear, 1999).

Los pasos para poder construir de forma adecuada un programa de economía de fichas serían: decidir las conductas que se quieren reforzar, seleccionar no más de dos para que sea más fácil centrarse en la consecución del objetivo. Es importante tener claro la conducta de la que se parte para saber qué reforzar y seleccionar los reforzadores disponibles. Las fichas, que deben ser atractivas y manejables, se colocan en el aula en un lugar de fácil acceso, puede ser en un rincón de la clase dentro de una caja situada en una estantería, o en la mesa del docente. Una vez que la conducta adecuada se ha conseguido de manera permanente, se debe retirar el sistema de fichas. Existen dos formas de hacerlo, suprimiéndolas de forma paulatina o disminuyendo gradualmente su valor (García, 2011; Martin y Pear, 1999; Sulzer-Azaroff y Roy, 1988).

El “refuerzo negativo” consiste en privar al estudiante de una circunstancia que no le gusta si realiza la conducta adecuada, de esta forma “las conductas se mantienen o incrementan, si existe la posibilidad de la desaparición de la situación desagradable” (García, 2011, p. 81). Este tipo de reforzador debe utilizarse con precaución ya que presupone que existe una situación desagradable previa. Alguna vez se puede utilizar para fomentar la conducta adecuada y la implicación diaria en el aula por parte del alumnado, utilizando como refuerzo negativo la eliminación del examen de alguno de los temas tratados, ya que este suele ser un hecho que a la mayoría de los estudiantes no les gusta y les crea ansiedad (Martin y Pear, 1999).

El “modelado” por el contrario es una de las técnicas que más se recomiendan para su utilización en el medio escolar, es un procedimiento a través del cual el estudiante aprende una conducta determinada observando el comportamiento de otra persona significativa para él. Se suele utilizar de modo no sistemático en las familias para educar a los hijos, y afecta al comportamiento de las personas de todas las edades (Luciano, 1997; Sulzer-Azaroff y Roy, 1988).

En los primeros cursos de escolarización, el alumnado suele imitar el comportamiento de los docentes en la forma de tratar a las personas que conviven en el aula, y si el docente es respetuoso y amable, ellos también lo serán con sus iguales. No obstante, tenderán a imitarse más entre ellos, por compartir más características, gustos y formas de pensar. Por ello es recomendable mostrar a los compañeros como modelos en los programas de modificación de conducta, pues será más eficaz si son varios amigos del discente al que se desea modificar la conducta (Sulzer-Azaroff y Roy, 1988). Esta técnica debe combinarse con el refuerzo positivo, que se conseguirá cada vez que la persona realice la conducta adecuada. Debe haber unas normas claras y si el comportamiento que se desea conseguir es muy complejo, el modelado se deberá fragmentar reforzando las conductas más fáciles de conseguir al principio, para terminar con las más difíciles, que se conseguirán después (Martin y Pear, 1999).

El “moldeamiento” es otra de las técnicas utilizadas para incrementar o aprender comportamientos deseados en el aula, “consiste en el desarrollo de una nueva conducta mediante reforzamiento sucesivo de las aproximaciones más parecidas a la conducta final deseada y la extinción de las respuestas que son muy distintas a la conducta meta” (García, 2011, p. 81). Para que sea eficaz es necesario explicar al estudiante el plan que se va a seguir, identificando con claridad lo que se desea conseguir. Se deben establecer las aproximaciones sucesivas que se realizarán hasta llegar al objetivo final. El punto de partida será una conducta que el estudiante pueda realizar sin que le suponga mucho esfuerzo, que debería ser reforzada cada vez que se consiga, habiendo establecido la recompensa previamente. Es importante no dar un nuevo paso, sin haber consolidado suficientemente el anterior, pero tampoco se debe ir demasiado lento, porque esto puede impedir el avance. Como regla general se recomienda

pasar a la siguiente fase cuando el niño, realice bien seis veces de cada diez el paso actual. Habrá que observar durante todo el proceso el avance del estudiante (Martin y Pear, 1999).

El “contrato de conducta” se utiliza cada vez con mayor frecuencia en educación, consiste en establecer un acuerdo entre las personas que buscan el cambio de un comportamiento determinado (en este caso el profesorado) y aquellos cuya conducta se desea cambiar (el alumnado). Estos contratos se realizan por escrito, y debe haber un compromiso entre el estudiante y el docente, en el que se señalen las consecuencias que conlleva cumplir o no lo acordado (García, 2011). Esta técnica aumenta la responsabilidad del alumnado y la autorregulación del comportamiento al ser partícipe del acuerdo sobre lo que debe conseguir. Estos contratos pueden realizarse en cualquier momento del curso escolar y se pueden modificar con el acuerdo de ambas partes (Orjales, 2014).

2.2.2.2 Técnicas para disminuir o eliminar las conductas no deseables

Ante un problema de conducta se debe adoptar una actitud serena, tranquila, segura y firme que posibilite pensar en las distintas alternativas que se pueden tomar. Ponerse nervioso, gritar o enfadarse consigue el efecto contrario, agravando el problema y privando al adulto de la autoridad ante los discentes (Porcel, 2010).

Entre los procedimientos de modificación de conducta que se pueden utilizar para conseguir disminuir o eliminar las conductas no deseables, se encuentran los siguientes:

La “extinción” es una técnica que consiste en retirar de forma sistemática la atención hacia la conducta no deseada del estudiante. Después de varias repeticiones, el comportamiento que se desea extinguir decrecerá de forma gradual. En un primer momento se pueden producir reacciones emocionales y un aumento de la respuesta no deseada, por lo que podría parecer un método no adecuado, pero si se persiste y se realiza bien, puede tener resultados muy duraderos (García, 2011).

Esta técnica da mejores resultados si se combina con el refuerzo positivo de una conducta alternativa deseada. Para aplicarla de manera eficaz habrá que seleccionar la que se desea disminuir y asegurarse de que se cumplen las condiciones adecuadas para poder llevarla a cabo. Es muy importante detectar los reforzadores que hasta el momento han estado manteniendo el comportamiento indeseado, porque se deben eliminar a fin de que la conducta desaparezca. Habrá que cuidar también que todas las personas implicadas en el proceso de cambio (docentes, compañeros y familiares) tengan clara la forma de actuar cuando el niño presente el comportamiento que se desea eliminar (Martin y Pear, 1999; Porcel, 2010).

El “tiempo fuera de reforzamiento” es otra de las técnicas más utilizadas en la escuela para extinguir una conducta, aunque en múltiples ocasiones no se aplica bien. Consiste en eliminar la oportunidad del niño para que pueda recibir reforzamiento, para ello se le envía a un rincón o un lugar apartado, en el que no haya ningún estímulo agradable. Debe realizarse el traslado inmediatamente después de que haya cometido la conducta inadecuada, reaccionando con firmeza, pero con calma y sin gritar (Porcel, 2010).

Cuando se aplique esta técnica, el niño debe saber cuánto tiempo tendrá que estar en el rincón o fuera del aula, se recomienda para menores de 6 años no más de un minuto por cada dos años de edad y para los mayores de 6 años con cinco minutos es suficiente. Se ha comprobado que esta técnica es eficaz para disminuir las conductas disruptivas en el aula, siempre que se consiga eliminar reforzadores durante el tiempo que el estudiante está fuera. Una vez terminado ese periodo, seguir con la actividad que se estaba realizando, combinando con el refuerzo de la conducta alternativa (García, 2011 y Sulzer-Azaroff y Mayer, 1988).

El “castigo” siempre implica una consecuencia desagradable para el sujeto, después de realizar la conducta inadecuada. Existen dos tipos, el “castigo positivo” que consiste en aplicar una situación molesta a la persona que realiza la conducta y el “castigo negativo” que conlleva la retirada de un privilegio o una situación agradable (Luciano, 1997). Orjales (2014) explica que se debe recuperar el privilegio en cuanto el comportamiento sea el adecuado.

En la actualidad esta técnica no es recomendable y solo se debe utilizar ante conductas en las que peligre la integridad de la persona y como consecuencia inmediata al comportamiento del estudiante y sin dañar su autoestima (Porcel, 2010). Otros autores señalan que para que sea eficaz y aumente la frecuencia de las conductas deseadas, cuando estas se produzcan se debe incluir un programa donde se utilicen al mismo tiempo reforzadores positivos (Martín y Pear, 1999; Orjales, 2014).

El “reforzamiento diferencial” es un tipo de refuerzo intermitente que se utiliza para disminuir el comportamiento inadecuado. Se distinguen tres tipos:

- 1) “de tasas bajas”, se debilitan las conductas sin llegar a ser eliminadas, ofreciendo el refuerzo solo si la respuesta se da menos de un número determinado de veces establecido previamente.
- 2) “de respuesta cero”, se reforzará al niño cuando no se dé la conducta inadecuada durante un tiempo previamente determinado, el alumno podrá utilizar un cronómetro para controlar el tiempo que transcurre, que deberá aumentar para conseguir el refuerzo, hasta que la conducta no aparezca.
- 3) “de conductas incompatibles” para ello se debe hacer explícita la respuesta que se va a reforzar, antagónica a la que se desea eliminar, por ejemplo, estar de pie es antagónica a estar sentado (Martín y Pear, 1999).

El “control de estímulos” se aplica para incrementar la probabilidad de que se emita una conducta deseada, bajo circunstancias determinadas, de manera que se reforzará la respuesta de la persona, cuando aparezca asociada al estímulo que sirve de aviso. Para ello es preciso que la señal antecedente sea muy clara y aparezca siempre antes de la realización del comportamiento deseado (Sulzer-Azaroff y Mayer, 1988).

La “sobrecorrección” supone penalizar al niño con una consecuencia desagradable, cuando incurra en el comportamiento inadecuado. Por ejemplo, en el caso de tirar papeles en el patio, la sobrecorrección puede consistir en limpiarlo una vez termine el recreo, durante toda la semana, practicando la conducta adecuada de forma repetida (García, 2011).

La “saciación” consiste en exigir al estudiante que repita el comportamiento inapropiado tantas veces que termine por resultarle desagradable y se extinga. Esta técnica es preferible no emplearla en educación pues, si no se utiliza bien, puede interpretarse como una venganza por parte del adulto que la administre y dañar la autoestima del alumnado (Martin y Pear, 1999).

2.2.3 Técnicas cognitivas

En múltiples ocasiones son los pensamientos y no los acontecimientos los que dan lugar a emociones negativas y conflictos intrapersonales e interpersonales. Por ello enseñar al alumnado a cambiar determinados pensamientos, puede ser otra estrategia útil en la escuela, para lograr un mayor bienestar en el aula y prevenir las conductas disruptivas (Bisquerra et al., 2015). Supone para los estudiantes una mayor independencia del entorno y les facilita poder mantener el cambio de conducta a más largo plazo. Entre las estrategias cognitivas más utilizadas, García et al. (2011) proponen las siguientes:

“Las autoinstrucciones” son pautas de actuación que la persona se da a sí misma para mejorar la atención a su comportamiento y guiar la propia conducta. Para ello el docente sirve de modelo y realiza la tarea mientras describe en voz alta los pasos que está siguiendo. Posteriormente el estudiante tendrá que hacer lo mismo que el docente, dándose las instrucciones en voz alta la primera vez que ejecute la tarea, después se las dará en voz baja y posteriormente en silencio (Orjales, 2014). El objetivo es llegar a una solución adecuada ante el problema o conflicto. Esta técnica favorece la interiorización y la toma de conciencia de los procesos mentales, desarrollando el pensamiento secuencial a través de la utilización del

lenguaje como regulador de la conducta. Para obtener un resultado adecuado, el entrenamiento debe ser constante y sistemático (Orjales, 2014).

“Resolución de problemas” es una técnica fácil de trabajar con el alumnado desde los primeros cursos de Educación Primaria. Consiste en enseñarles a reflexionar, adoptando soluciones alternativas ante un problema, examinando las consecuencias de estas decisiones y pensando qué deben hacer para lograr la solución elegida. Esta técnica se puede trabajar en grupo cooperativo en las sesiones de tutoría, planteando casos para que todos los componentes del grupo intervengan y puedan aprender unos de otros (Barkley, 2007; Orjales, 2014).

“Detención del pensamiento” se utiliza para eliminar los pensamientos negativos que pueden llevar al niño al comportamiento disruptivo. En primer lugar, habrá que trabajar la identificación de estos y posteriormente se le entrenará para que sea consciente del momento en el que aparecen, pudiéndolo unir a una señal, que le suscite un comportamiento incompatible con seguir adelante con el pensamiento negativo. Se puede utilizar a partir de los últimos cursos de primaria (Martin y Pear, 1999).

“Reestructuración cognitiva” se emplea para cambiar los pensamientos que van unidos a los estados emocionales negativos de los niños. Requiere un entrenamiento previo, pues es importante que el alumnado se haga consciente de la influencia que tiene dicho razonamiento en su conducta. Así, al reconocer los negativos, podrá buscar otros más adecuados que cambien la emoción y los lleven a actuar de forma más adecuada ante esa misma situación (García, 2011).

“Autorregulación” se utiliza una vez que el niño ha modificado su comportamiento, para que este se mantenga en el tiempo. Consiste en registrar las conductas adecuadas y reforzarse a sí mismo cada vez que se consiga el objetivo marcado. Este autocontrol permite que el estudiante dependa menos de la percepción de los demás y tome conciencia de sus problemas y de sus reacciones, incrementándose así la capacidad de responsabilizarse de su propio comportamiento, pensando en la actuación más adecuada para su propio beneficio (Orjales, 2014). Al igual que las dos

técnicas anteriores se debe utilizar con niños mayores de diez años (Martin y Pear, 1999).

Todas las estrategias y técnicas descritas constituyen gran parte de las herramientas necesarias para poder gestionar el aula de manera eficaz, pudiendo prevenir y paliar las conductas disruptivas que con frecuencia se producen en las aulas escolares y que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales de las personas que conviven en ellas.

CAPÍTULO III
FORMACIÓN PARA
EL ABORDAJE DE LAS
CONDUCTAS DISRUPTIVAS
EN LA UNIVERSIDAD DE
CÓRDOBA

Capítulo III

FORMACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

3.1 ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DEL TÍTULO

La formación inicial de Magisterio viene determinada por el enfoque educativo que predomina en la sociedad en los distintos momentos históricos. Este proceso de formación en España ha consistido durante mucho tiempo en aprender los contenidos de las materias que se debían enseñar a través de la práctica y la observación de maestros con experiencia (Jiménez et al., 2012).

A partir de 1970, con la aprobación de la LGE, esta formación de docentes tuvo como fin principal el aprendizaje de una profesión, en la que se debía adquirir el conocimiento de las técnicas y los contenidos adecuados que permitieran conseguir los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículo. Sin embargo, se observó con el transcurso del tiempo, que esto no era suficiente para resolver situaciones imprevistas, donde las reglas técnicas y generales no funcionaban. Para ello, se empezó a formar a un alumnado de magisterio competente, maduro y creativo, que pudiera comprender, interpretar y resolver la diversidad de situaciones a las que debería enfrentarse. Así el alumnado ha ido adquiriendo mayor autonomía en su proceso de aprendizaje, y de esta forma el “aprender a aprender” se ha convertido en la base para la formación por competencias (Baelo y Arias, 2011).

A su vez, Europa se hace eco de la repercusión que están teniendo los rápidos cambios de la sociedad en la educación superior y la amplia reflexión sobre este hecho provoca que, en 1998, se firme la Declaración de Bolonia, que constituirá las bases para la construcción de un área de educación superior integrada, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (González y Wagenaar, 2003). El Proyecto Tuning (2003) fue desarrollado en este contexto como búsqueda de acuerdo y puntos en común entre las distintas universidades europeas. Esto facilitó el desarrollo de las competencias de los distintos perfiles profesionales, definiéndolas como competencias genéricas, que serían independientes del área de estudio y competencias específicas de cada área temática (Jiménez et al., 2012).

Al mismo tiempo, en España se aprobó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), que sustituyó y derogó a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Su objetivo era “mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión de la universidad e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo (Jiménez et al., 2012, p. 34).

Para este fin se fundó, en 2002, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que se encargó de crear los protocolos y guías para la verificación de los títulos oficiales adaptados al EEES y de evaluar las propuestas de los planes de estudios de las distintas universidades españolas, mediante el programa VERIFICA (Baelo y Arias, 2011).

El entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fue el encargado de definir las competencias básicas mínimas, que se debían adquirir en cualquier título de Grado y las competencias específicas mínimas para el caso de los títulos profesionalizadores, como el de Magisterio (Maldonado, 2004).

La reforma de la Universidad en España concluye con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (LOU), por la que se modifica la LOMLOU

(2001). Con ella, cambia la organización de las enseñanzas universitarias, quedando dividida en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, planteándose los nuevos títulos conforme a las competencias propias del perfil profesional que corresponda a cada título (Jiménez et al., 2012).

Todo este proceso conllevó un cambio de metodología en la formación inicial de los futuros docentes, que pasó de ser una educación centrada en los contenidos a orientarse hacia el aprendizaje de competencias (Baelo y Arias, 2011). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2008) define las competencias como “capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (p. 11).

En 2003, para la realización del proyecto de la “Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, se constituyó una comisión de trabajo formada por una red de universidades españolas, cuyo trabajo culminó en la creación del *Libro Blanco del título de Grado en Magisterio*, que fue presentado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004). Además, este informe quiere dar respuesta a las demandas sociales educativas de los niños y niñas del siglo XXI, tal como se afirma en el Informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Para ello, plantea tres núcleos formativos en los que debería centrarse el currículo del futuro docente de Educación Primaria:

1. Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psicosocio-pedagógica del hecho educativo.
2. Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.

3. Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten al alumnado la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica (ANECA, p.194).

En la siguiente tabla aparecen las competencias comunes a todos los perfiles de maestro, que propone el informe del Libro Blanco del título de Grado en Magisterio (2004).

Tabla 14

Competencias específicas en la titulación de Magisterio

Competencias específicas comunes a todos los maestros

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículo, el rol docente...)
 2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
 3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica
 4. Respeto a las diferencias culturales y personales del alumnado y demás miembros de la comunidad educativa
 5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa
 6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural
 7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo del alumnado a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
 8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
 9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
 10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
 11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
 12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
 13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
-

Tabla 15 (cont.)

Competencias específicas en la titulación de Magisterio

Competencias específicas comunes a todos los maestros

14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando al alumnado y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa
16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico del alumnado y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Nota: adaptado de ANECA (2004), *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, v.I* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

De todas ellas, la capacidad para garantizar el bienestar de los alumnos en el aula (11), para realizar de forma adecuada la función tutorial (14), la manifestación de equilibrio emocional en las diversas circunstancias (16), la capacidad para fomentar en el alumnado la participación para resolver de forma colaborativa distintas situaciones problemáticas (18) y tener una imagen de sí mismo realista que le permita asumir responsabilidades y relativizar las frustraciones (20) están relacionadas con la posibilidad de abordar de forma adecuada las conductas disruptivas, y se aprecia en el informe que la mejor valorada es la referida a la buena gestión de la función tutorial (14), con puntuaciones próximas al 3, siendo el 4 el valor más alto, mientras que las cuatro restantes han sido valoradas con puntuaciones muy bajas, (entre 2.5-2.9), pese a su importancia para poder gestionar bien el ambiente del aula y los problemas y conflictos que en ella puedan surgir. El propio informe concluye que la categoría “saber estar” es de las menos valoradas, y afirma:

si comparamos los datos mejor y peor valorados entre sí, parece desprenderse la idea de que lo que se valora más es lo que concierne más directamente al trabajo de enseñanza en el aula, de tal forma que, cuanto más se aleja una competencia de esa actividad concreta menos valor se le otorga (Libro Blanco de Magisterio, ANECA, 2004, p. 92).

Sorprenden los datos que señalan “la capacidad para mejorar la calidad de los contextos de aula y de centro”, entre las competencias valoradas en último lugar, siendo el alumnado de la mención de Necesidades Educativas Específicas quien la ha puntuado mejor (2,71). De igual forma la competencia 16, “capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional”, no es bien valorada por la mayoría de los itinerarios, siendo de nuevo el alumnado de la mención de Necesidades Educativas Específicas quien la valora más alto (3,04). Otra de las competencias que deben adquirir los futuros docentes para lograr abordar los conflictos en el aula es la 18, referida a la “capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa”. En este caso la mención que mejor la valora es la de Educación Física (3,01). En cuanto al “saber ser”, la competencia 20, “tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones”, es fundamental para la gestión del aula y por tanto para las conductas disruptivas, sin embargo, vuelve a observarse que obtiene puntuaciones muy bajas en la valoración de todas las menciones.

El Libro Blanco también especificará las competencias transversales de los títulos de Grado en Educación Primaria y Educación Infantil, divididas en tres grandes grupos: instrumentales, personales y sistémicas), basándose en las establecidas por el proyecto Tuning. Aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 16

Competencias transversales genéricas

Competencias transversales genéricas	
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis
	Capacidad de organización y planificación
	Comunicación oral y escrita en la lengua materna
	Conocimiento de una lengua extranjera
	Conocimiento de informática relativo al ámbito de estudio
	Capacidad de gestión de la información
	Resolución de problemas
	Toma de decisiones
Personales	Trabajo en equipo
	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
	Trabajo en un contexto internacional
	Habilidades en las relaciones interpersonales
	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
	Razonamiento crítico
Sistémicas	Compromiso ético
	Aprendizaje autónomo
	Adaptación a nuevas situaciones
	Creatividad
	Liderazgo
	Conocimiento de otras culturas y costumbres
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Motivación por la calidad
Sensibilidad hacia temas medio ambientales	

Nota: adaptado ANECA (2004), *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, v.I* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Entre todas las competencias indicadas en la tabla 11, las más relacionadas con el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula y en el centro serían: la capacidad de “resolución de problemas”, la “toma de decisiones” y “habilidades en las relaciones interpersonales”. Al comparar la valoración de dichas competencias entre los distintos itinerarios del grado en Educación Primaria, se observa que solo la competencia de “habilidades en las relaciones interpersonales” es valorada de forma positiva por todas las menciones con valores cercanos al 3, en una escala de 0 a 4, mientras que las dos anteriores (“resolución de problemas” y “toma de decisiones”), solo obtienen una buena puntuación cercana al 3, en las menciones de Educación Física y Necesidades Educativas Específicas.

En el informe elaborado y recogido en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004) se recogen entre los puntos débiles de la formación inicial, la insuficiencia de formación práctica, la falta de adecuación de la teoría a la realidad escolar y la necesidad de formación para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, así como la manera de afrontar los problemas que pueden surgir en el aula. Además, sorprenden los resultados de las valoraciones de las competencias, en el que aparece un perfil de maestro muy tradicional, que valora el trabajo de enseñanza en el aula, muy por encima de la mejora de la calidad de los contextos de aula y de centro u otras competencias relacionadas con la resolución de conflictos.

Los autores del informe, intentando adaptarse a las necesidades educativas actuales, plantean dos titulaciones: el título de Grado de Maestro en Educación Primaria y el Grado de Maestro en Educación Infantil. Para el alumnado de la titulación de Educación Primaria, objeto de estudio de la presente tesis, se propone la posibilidad de elegir en cuarto curso algunos de los itinerarios formativos ofertados por la universidad en la que se encuentre matriculado, tales como: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Necesidades Educativas Específicas (Libro Blanco de magisterio, ANECA, 2004).

El nuevo Título, que permite ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, está justificado por su interés académico, científico y profesional y por tratarse de la respuesta a una necesidad social, que requería un cambio conceptual, metodológico y estructural, que le permitiera adecuarse al proceso de convergencia propuesto desde la Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y así se recoge en el segundo apartado, Justificación, de la Memoria de Verificación del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (2010).

Lo propuesto por el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004) será recogido por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y afectan a tres aspectos de la memoria: la denominación del título, los objetivos y competencias y la estructura de las

enseñanzas (Jiménez et al., 2012). En el apartado 5 de la Orden, dedicado a la planificación de la enseñanza, indica que los títulos de Grado en Educación Primaria

son enseñanzas universitarias oficiales de Grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Orden ECI/3857/2007, p. 53748).

Dicho Real Decreto sostiene que el objetivo principal de los nuevos planes de estudio para la obtención de un título oficial, debe ser la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (Real Decreto 1393/2007, 2007).

En cuanto a las competencias que los estudiantes del título de Grado en Educación Primaria deben adquirir, quedan reflejadas en el apartado 3 de la Orden ECI/3857/2007 (véase tabla 12):

Tabla 17

Competencias correspondientes al Grado en Educación Primaria

Descripción de las competencias
1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

Tabla 18 (cont.)

Competencias correspondientes al Grado en Educación Primaria

Descripción de las competencias
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Nota: elaboración propia adaptado de Orden ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, p. 53758)

Al observar el contenido de cada una de las 12 competencias se puede observar que solo la (5) que se refiere al fomento de la convivencia, resolución de problemas de disciplina y valoración del esfuerzo y la constancia en los estudiantes, la (6) que tiene que ver con el desempeño adecuado de la función tutorial y docente y la (10) que consiste en la capacidad para mejorar las prácticas de aula y el trabajo colaborativo de los estudiantes, están relacionadas con el conocimiento y abordaje de las conductas disruptivas. Algunos autores como Gotzens y Badía (2010); Uruñuela (2019); Benítez et al., (2009) refuerzan esta observación y mantienen que en España es frecuente que en los planes de estudio de los Grados de Magisterio no exista formación sobre disciplina o resolución de conflictos en el aula, provocando que el profesorado otorgue mayor importancia a las conductas graves, pues son las que la sociedad considera perturbadoras, y privando de importancia a las conductas instruccionales que son fundamentales para el buen funcionamiento del grupo de clase.

3.2 EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

El Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba es un Título que se imparte en dos centros: en la Facultad de Ciencias de la Educación (Centro Propio) y en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (Centro Adscrito).

Obtuvo la verificación de su plan de estudios por el Consejo de Universidades, previo informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y, por resolución de 18 de octubre de 2010, de la Secretaría General de Universidades, según Acuerdo de Consejo de Ministros de 1 de octubre de 2010, se establece el carácter oficial del Título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), publicado en el BOE, n. 273, de 11 de noviembre de 2010. El plan de estudios del Grado en Educación Primaria, que se describe en la Memoria de Verificación de dicho Título (Universidad de Córdoba, 2010), fue hecho público por Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria.

El plan de estudios se compone de un total de 240 créditos, según el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Un crédito europeo corresponde a 25 horas de trabajo del alumnado, de las cuales entre el 30% y el 40% serán horas de actividades conjuntas del profesorado y el alumnado. El periodo docente se distribuye en dos cuatrimestres, con un mínimo de 15 semanas lectivas cada uno, según lo descrito en el epígrafe 5.1, Descripción del plan de estudios, de la Memoria de Verificación (2010).

Los 240 ECTS de la titulación se distribuyen en cuatro cursos de 60 créditos cada uno y se organizan en diferentes materias y asignaturas de formación básica, obligatorias y optativas, prácticas externas y Trabajo Fin de Grado (TFG), según como se puede observar en la tabla 13.

Tabla 19

Planificación de la enseñanza

Distribución del plan de estudios en créditos europeos por tipo de materia	ECTS
Formación básica	60
Obligatoria	100
Optativas	30
Prácticas Externas	44
Trabajo Fin de Grado	6
Créditos totales a cursar	240

Nota: elaborado a partir de la Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria, p. 15090.

Cómo se aprecia en la tabla 13, las asignaturas obligatorias son las que cuentan con mayor número de créditos, seguidas de las de formación básica y las optativas. Las prácticas externas, que se realizan en los tres últimos cursos, cuentan con un 18% de los créditos totales de la titulación de Grado en Educación Primaria.

Atendiendo a lo expuesto por la Orden ECI/3857/2007, la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba establece en su epígrafe 3, 98 competencias que deberán adquirir los estudiantes para la obtención del Título. Estas aparecen divididas en: 5 competencias básicas, 15 competencias específicas, 75 competencias modulares y 3 competencias de la Universidad.

En el estudio realizado se ha podido comprobar que, de las 15 competencias específicas, solo una, la CE.5 que consiste en la capacidad para fomentar la convivencia y resolver los problemas y conflictos, está relacionada con las capacidades necesarias para poder gestionar bien el aula y, por consiguiente, abordar las conductas disruptivas. Al examinar las 75 competencias modulares, se han encontrado cuatro que, de alguna forma, aluden a capacidades necesarias para el abordaje de dichas conductas y para mejorar la comunicación y la convivencia en el aula, son las siguientes: CM2.5, CM2.6, CM10.1 y CM10.2. Aparecen reflejadas en la siguiente tabla. Véase tabla 14.

Tabla 20

Competencias necesarias para el abordaje de las conductas disruptivas

Competencia	Descripción
CE.5	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
CM2.6	Abordar y resolver problemas de disciplina y situaciones de convivencia desde la perspectiva de la educación para la paz.
CM10.2	Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
CM2.5	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y mostrar habilidades para abordarlos
CM10.1	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma

Nota: elaboración propia, a partir de la Memoria de Verificación del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (2010, pp. 39-41).

Todas las competencias reflejadas en la tabla 14 hacen referencias a la capacidad para resolver problemas de disciplina y dominar las habilidades sociales que permitan una gestión de aula adecuada.

Al logro de todas las competencias del Título contribuyen las distintas asignaturas, organizadas en módulos, según la clasificación recogida en la Orden ECI/3857/2007, mencionada anteriormente. En la siguiente tabla aparecen tanto los módulos aprobados por dicha Orden como los propuestos por la UCO, en relación con los primeros (véase tabla 15).

Tabla 21

Módulos aprobados en la Orden ECI/3857/2007 y módulos propuestos por la UCO

Nombre del módulo BOE	ECTS	Nombre del módulo UCO	ECTS
1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	12	1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (formación básica)	15
2. Procesos y contextos educativos	18	2. Procesos y contextos educativos (formación básica)	32
3. Sociedad, familia y escuela	6	3. Sociedad, familia y escuela (formación básica)	12
4. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales	12	4. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales (Didáctica y Disciplinar)	15
5. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	12	5. Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (Didáctica y Disciplinar)	21

Tabla 22 (cont.)

Módulos aprobados en la Orden ECI/3857/2007 y módulos propuestos por la UCO

Nombre del módulo BOE	ECTS	Nombre del módulo UCO	ECTS
6. Enseñanzas y aprendizaje de las Matemáticas	18	6. Enseñanzas y aprendizaje de las Matemáticas (Didáctica y Disciplinar)	18
7. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas	18	7. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas (Didáctica y Disciplinar)	24
8. Enseñanza y aprendizaje de la Educación musical, plástica y visual	12	8. Enseñanza y aprendizaje de la Educación musical, plástica y visual (Didáctica y Disciplinar)	16
9. Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física	6	9. Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física (Didáctica y Disciplinar)	6
10. Prácticas escolares, incluyendo el TFG	50	10. Prácticas escolares, incluyendo el TFG	50
Optatividad		11. Mención Educación Física	24
		12. Mención Educación Musical	24
		13. Mención Lenguas Extranjeras	24
		14. Mención Necesidades Educativas Específicas	24
		15. Optatividad General	24
		16. Mención Ciudadanía Europea para la Facultad de Ciencias de la Educación.	30
Total créditos (Facultad de Ciencias de la Educación)			360
Total créditos (Centro de Magisterio "Sagrado Corazón")			330

Nota: elaborado a partir de la Resolución de 21 de enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria, pp. 15090- 15091 y de la Memoria de Verificación del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (2010, pp.63-64)

Se puede apreciar en la tabla 15 que el total de créditos de la Facultad de Ciencias de la Educación supera en 30 al total de los del Centro de Magisterio Sagrado Corazón, debido a que la Facultad hasta el momento cuenta con una mención más, concretamente la "mención de Ciudadanía Europea".

En la tabla 16 se muestran las asignaturas correspondientes al Título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, especificando las asignaturas optativas que se imparten en cada uno de los centros.

Tabla 23

Asignaturas Básicas, Obligatorias y de Optatividad General del Título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba

Cursos	Asignaturas	Carácter	
1º	Métodos de Investigación Educativa y Aplicación de las TIC	Básica	
	Sociología de la Educación		
	Psicología de la Educación y del Desarrollo		
	Fundamentos teóricos e Históricos de la Educación Primaria		
	Organización de Centros Educativos		
	El Conocimiento del Medio Social y Cultural		
	Principios de Lenguaje y Lengua Española		
	Matemáticas		Obligatoria
	El Conocimiento del Medio Social y Cultural		
	Educación Musical en Primaria		
Orientación Educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Primaria			
2º	Psicología de la Personalidad	Básica	
	Planificación e Innovación en Educación Primaria		
	Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria		
	Prácticum I		
	Educación Plástica y Visual		
	Didáctica de las Operaciones Numéricas y la Medida		Obligatoria
	Formación Literaria y Literatura Infantil		
	Educación Mediática y Aplicaciones Didácticas de las TIC		
Didáctica de la Geometría y la Estadística			
3º	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Obligatoria	
	Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Inglés)		
	Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Francés)		
	Didáctica de la Educación Física		
	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria		
	Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria		
	Prácticum II		
4º	Religión, Cultura y Valores (CMSC)	Obligatoria	
	Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria (FCE)		
	Prácticum III		
	Trabajo Fin de Grado		
Optatividad (CMSC)	El Mensaje Cristiano	Optativa	
	Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela		
	La Iglesia, los Sacramentos y la Moral		
	Didáctica del Medio Ambiente		
Optatividad (FCE)	Medio Social y Cultural Español: Geografía, Instituciones y Pensamiento Contemporáneo	Optativa	
	Psicología de los grupos		
	Educación permanente		
	El Mensaje Cristiano		

Nota: elaboración propia, adaptado de la Memoria de Verificación consolidada del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (pp.14-16)

Se aprecia en la tabla 16 que las asignaturas obligatorias están presentes en los cuatro cursos de duración del Grado, las básicas en los dos primeros cursos y las optativas en el último curso, en el que el alumnado tiene mayor capacidad de elección pues su conocimiento es más amplio.

Se ha realizado una revisión de cada una de las asignaturas de la tabla 16 para observar en cuales de ellas se atiende a estas cinco competencias: CE5, CM2.5., CM2.6., CM10.1 y CM10.2. (véase la tabla 17).

Tabla 24

Asignaturas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba que contienen las competencias relacionadas con el abordaje de las conductas disruptivas en el aula

Cursos	Asignaturas	Competencias
1º	El Conocimiento del Medio Social y Cultural	CE.5
	Métodos de Investigación Educativa y Aplicación de las TIC	CM2.5
	Psicología de la Educación y del Desarrollo	CE.5
2º	Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria	CM2.5 CM2.6
	Orientación Educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Primaria	CM2.5 CM2.6
	Planificación e Innovación en Educación Primaria	CE.5
	Prácticum I	CM10.1 CM10.2
3º	Psicología de la Personalidad	CM2.6
	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	CE.5
	Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	CE.5
4º	Prácticum II	CM10.1 CM10.2
	Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria (FCE)	CE.5
	Prácticum III	CM10.1 CM10.2
Optatividad (CMSC)	Religión, Cultura y Valores (CMSC)	CE.5
	El Mensaje Cristiano	CE.5
	Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	CE.5
Optatividad (FCE)	La Iglesia, los Sacramentos y la Moral	CE.5
	El Mensaje Cristiano	CE.5
	Educación permanente	CE.5 CM2.6
	Psicología de los grupos	CM2.5

Nota: elaboración propia

Se observa en la tabla 17 que las asignaturas en las que aparecen reflejadas las competencias necesarias para poder abordar las conductas disruptivas están relacionadas especialmente con el ámbito de la Psicología, de la Educación, de las Ciencias Sociales y Naturales y de la Religión. Tercero, curso en el que se estudian las didácticas de las distintas áreas de la enseñanza Primaria, es en el que aparecen menos asignaturas que contengan dichas competencias.

Según el apartado 5 de la Orden ECI/3857/2007, el Título de Maestro en Educación Primaria podrá tener menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos. Estas se establecieron para responder a lo ordenado por la LOE y en Andalucía por la LEA. La legislación consolidada LOE-LOMCE (última modificación 6 de diciembre de 2018), en su artículo (93.2) expone: “La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno (...) serán impartidas por maestros, con la especialización o cualificación correspondiente (LOE, legislación consolidada, última modificación 6 de diciembre de 2018, p. 61).

La LEA (2007) establece en el artículo 13.7 “que la Administración educativa podrá establecer requisitos o perfiles específicos para determinados puestos de trabajo docentes (p. 10). Esta Ley añade en el artículo 18 que “la formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos, como el desarrollo de capacidades y aptitudes (...) y su objetivo final será preparar al profesorado para dar respuesta a los retos del sistema educativo” (p. 11).

Las menciones cualificadoras de la Universidad de Córdoba (véase tabla 18) se componen de cuatro asignaturas optativas, de 6 créditos cada una (24 créditos). Estas son de especial interés para el propósito de esta tesis, puesto que el hecho de que la optatividad se centre en enseñanzas específicas, origina un perfil determinado de alumnado. Resulta interesante comprobar en qué medida estos perfiles influyen en la percepción y tratamiento de las conductas disruptivas, como se verá en el capítulo 5. En la tabla 18, aparecen dichas menciones, especificando el Centro en el que se imparte cada una.

Tabla 25

Menciones cualificadoras del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" de Córdoba

Facultad de Ciencias de la Educación	Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"
Mención Educación Física	Mención Educación Física
Mención Educación Musical	Mención Educación Musical
Mención Lengua Extranjera (Inglés)	Mención Lengua Extranjera: Inglés
Mención Lengua Extranjera (Francés)	Mención Lengua Extranjera: Francés
Mención Necesidades Educativas Específicas	Mención Necesidades Educativas Específicas
Mención Ciudadanía Europea	

Nota: elaboración propia, adaptada de la Memoria de Verificación consolidada del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (pp. 10-13)

Se puede observar en la tabla 18 que en la Facultad de Ciencias de la Educación se ofertan seis menciones cualificadoras y en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" cinco, hasta el curso actual 2019-2020.

En la Tabla 19 se encuentran las asignaturas que componen cada una de las menciones cualificadoras que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" de Córdoba.

Tabla 26

Asignaturas optativas de las Menciones cualificadoras del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba

Mención	Asignaturas
Educación Física (CMSC)	El deporte en la Escuela
	Fundamentos de las Habilidades Motrices
	Educación Física para la Salud
	La Expresión Corporal como Recurso Expresivo y Comunicativo
Educación Física (FCE)	Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas
	Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico
	Actividades Físicas Creativas y Comunicativas
	Educación Física y Salud
Educación Musical (CMSC)	Análisis del Lenguaje Musical. Aplicación a la Flauta Dulce
	Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical
	El Lenguaje Musical a través de los Instrumentos Escolares
	El Movimiento a través de la Expresión Musical y su Didáctica

Tabla 27 (cont.)

Asignaturas optativas de las Menciones cualificadoras del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba

Mención	Asignaturas
Educación Musical (FCE)	El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares
	Formación auditiva y expresión vocal
	Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar
	Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa
Lenguas Extranjeras Inglés (CMSC)	El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural
	Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua
	Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera
	Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente
Lenguas Extranjeras Inglés (FCE)	El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural
	Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua
	Lengua Extranjera para el Aula
	Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente
Lenguas Extranjeras Francés (CMSC)	El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural
	Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua
	Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera
	Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente
Lenguas Extranjeras Francés (FCE)	El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural
	Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua
	Lengua Extranjera para el Aula
	Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente
Necesidades Educativas Específicas (CMSC)	Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales
	La Compensación Educativa en la Escuela
	Atención Educativa al Alumnado con Alta Capacidad Intelectual
	Lengua de Signos en Educación Primaria
Necesidades Educativas Específicas (FCE)	Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas
	Trastornos de Conducta y de la Personalidad
	Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje
	Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Nota: elaboración propia

En la tabla 19 se puede apreciar que las menciones de Lengua Extranjera (Inglés) y (Francés) se componen de las mismas asignaturas en ambos centros, mientras que el resto de menciones ofertan asignaturas diferentes aunque la mención sea la misma.

Sucesivamente se muestran las asignaturas pertenecientes a las menciones cualificadoras del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” en las que se hace referencia a las competencias necesarias para el abordaje de las conductas disruptivas (véase la tabla 20).

Tabla 28
Asignaturas pertenecientes a las menciones del grado de Educación Primaria que contienen competencias relacionadas con el abordaje de las conductas disruptivas, en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”

Mención	Asignaturas	Competencias
Educación Física	El deporte en la Escuela	CE.5
	Fundamentos de las Habilidades Motrices	CE.5
	Educación Física para la Salud	CE.5
	La Expresión Corporal como Recurso Expresivo y Comunicativo	CE5
Educación Musical	Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	CE5; CM10.1
Necesidades Educativas Específicas	La Compensación Educativa en la Escuela	CM2.6
	Atención Educativa al Alumnado con Alta Capacidad Intelectual	CM2.5
	Lengua de Signos en Educación Primaria	CM2.5

Nota: elaboración propia

Se observa en la tabla 20 que en la mención de Educación Física del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” se desarrolla la Competencia CE.5 relacionada con la capacidad de resolver problemas de disciplina y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes, que también está presente en una de las asignaturas correspondientes a la mención de Educación Musical. La mención de Necesidades Educativas Específicas desarrolla dos de las competencias modulares citadas anteriormente CM2.6 y CM2.5 relacionadas con la capacidad de resolver conflictos en el aula y mostrar habilidades para abordar los procesos comunicativos y se advierte que ninguna de las menciones de Lengua Extranjera (Inglés) y (Francés) tratan las competencias necesarias para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula.

En la siguiente tabla se pueden observar las asignaturas de las menciones cualificadoras de la Facultad de Ciencias de la Educación en las que aparecen reflejadas las competencias necesarias para abordar las conductas disruptivas.

Tabla 29

Asignaturas pertenecientes a las menciones del grado de Educación Primaria que contienen competencias relacionadas con el abordaje de las conductas disruptivas, en La Facultad de Ciencias de la Educación

Mención	Asignaturas	Competencias
Educación Física	Actividades Físicas Creativas y Comunicativas	CE.5
Educación Musical	Formación Auditiva y Expresión Vocal	CE5
Necesidades Educativas Específicas	Trastornos de Conducta y de la Personalidad	CE.5; CM2.5 CM2.6

Nota: elaboración propia

Se aprecia, en la tabla 21, que solo hay tres asignaturas pertenecientes a las menciones que contengan alguna de las competencias necesarias para el abordaje de las conductas disruptivas. Se encuentran en las menciones de Educación Física, Educación Musical y Necesidades Educativas Específicas. La asignatura en la que de forma lógica aparecen más competencias es la de Trastornos de Conducta y de la Personalidad, debido a que los contenidos de la asignatura están muy relacionados con el tratamiento y prevención de conflictos en el aula de las personas que sufren este trastorno. Tampoco aquí, las menciones de Lengua Extranjera (Francés) y Lengua Extranjera (Inglés) contienen competencias relacionadas con el abordaje de dichas conductas.

La descripción del plan de estudios y el análisis realizado sobre los elementos que lo componen: competencias, módulos, materias/asignaturas, en relación con las conductas disruptivas, permiten una interpretación más exhaustiva de los datos obtenidos en la presente tesis doctoral (ver capítulo 5).

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

Capítulo IV

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación llevada a cabo y las herramientas utilizadas para la recogida de información. En primer lugar, se comenzará definiendo el problema de estudio, basado en la necesidad de dar respuesta a la dificultad que el profesorado en general y en este caso el de Educación Primaria tiene en la actualidad para abordar las conductas disruptivas en el aula, centrando el estudio en la formación de los futuros y futuras docentes sobre el abordaje de dichas conductas. A continuación, se plantearán los objetivos que se desean conseguir con dicho estudio.

Seguidamente, se indican las variables de estudio y el diseño de investigación empleado, definiendo asimismo las fases de trabajo llevadas a cabo.

Una vez desarrollados los aspectos técnicos del estudio, se describirá el instrumento de recogida de datos, un cuestionario implementado al alumnado de cuarto curso del grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del “Centro de Magisterio Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba), así como las características de este grupo informante.

Finaliza el capítulo detallando los pasos dados para el tratamiento de la información, así como el tipo de análisis realizado.

4.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo fundamental del sistema educativo es promover el aprendizaje del alumnado para que este pueda desenvolverse en la sociedad, consiguiendo unos adecuados resultados académicos y un buen desarrollo social y afectivo. Ello conlleva un clima de cordialidad y de respeto en el centro educativo en el que toda la comunidad debe colaborar (Álvarez-García et al., 2010). Pero, en los últimos años, se han sucedido grandes cambios en los modelos sociales que han influido de forma negativa en el clima de los centros educativos, provocando la aparición de conflictos y de conductas disruptivas (Bolea y Gallardo, 2012; De Souza, 2009). Este mal ambiente en las aulas de los centros escolares es una de las inquietudes más importantes para docentes y estudiantes en la actualidad (Gotzens et al., 2010; Álvarez et al., 2016). Recientemente, Uruñuela (2019) ha indicado que “la dificultad para dar clase es, hoy por hoy, una de las preocupaciones fundamentales del profesorado de Secundaria y de los últimos cursos de Primaria” (p. 13). Esta inquietud, como aparece en la introducción, se ha reflejado en los resultados de la última Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS), elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) y publicada en junio de 2014 y en el Observatorio Estatal de la Convivencia⁷.

Por otro lado, se advierte que la formación de los educadores no se adapta a los rápidos cambios sociales y el profesorado carece de estrategias adecuadas para gestionar muchos de los conflictos que se producen en las aulas, lo que provoca un sentimiento de indefensión ante el alumnado conflictivo (Álvarez-García et al., 2010; Ricoy y Couto, 2018). Ello acrecienta la necesidad de formación del futuro docente, en la que se trate la gestión del aula y la resolución de este tipo de conducta que imposibilita el aprendizaje y el crecimiento adecuado del alumnado (Uruñuela, 2019). Por ello, se considera importante analizar la formación de los futuros docentes en estrategias para abordar las conductas disruptivas en el aula (Álvarez et al., 2016; Esteban et al., 2012; Gómez y Cuña, 2017; Gotzens et al., 2015; Izquierdo, 2016; Uruñuela, 2019 y Vásquez et al., 2018).

⁷ Creado por el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, modificado posteriormente por el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero

4.2 OBJETIVOS

Mediante esta investigación se pretende describir y mejorar la formación del alumnado del Grado de Educación Primaria en el abordaje de las conductas disruptivas en el aula. Para ello se establecen los siguientes objetivos:

1. Evaluar la percepción que el alumnado de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba tiene sobre las conductas disruptivas que se producen en el aula.
2. Valorar la formación sobre conductas disruptivas en las asignaturas que conforman el plan de estudios del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Córdoba.
3. Reconocer las causas de las conductas disruptivas en el aula y los aspectos que podrían mejorar su abordaje, según la perspectiva del alumnado del Grado en Educación Primaria.
4. Identificar las necesidades formativas del alumnado del Grado en Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas.
5. Diseñar propuestas para un plan de formación en el tratamiento de conductas disruptivas destinado a los y las estudiantes del Grado en Educación Primaria.

4.3 VARIABLES DE ESTUDIO

Una vez realizada la revisión bibliográfica sobre las investigaciones más recientes y los documentos que estudian la incidencia de las conductas disruptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se seleccionaron las variables que aportan datos sobre dicho fenómeno. El estudio está configurado por un total de 162 variables distribuidas en tres dimensiones. Para poder obtener la información necesaria se realizó una selección exploratoria de las dimensiones de estudio, siendo estas las siguientes:

- Datos personales.
- Formación inicial sobre conductas disruptivas.
- Necesidades formativas de los estudiantes de Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas.

4.3.1 Datos personales

Esta primera dimensión está formada por las variables que determinan las características del alumnado participante en la investigación, su objetivo es recabar la información necesaria para definir la muestra participante en el estudio, quedando definidas como variables personales de identificación, que aportan información básica sobre la persona encuestada, variables académicas de clasificación en la Universidad y variables socioeconómicas y familiares del alumnado encuestado, que facilitan una visión sobre el ambiente social y económico del entrevistado y de su familia (González, 2003).

En la presente investigación, esta dimensión está compuesta de diez variables, quedando definidas de la siguiente manera:

- *Variables de identificación del alumnado:* edad y sexo y número de hermanos.
- *Variables académicas de clasificación en la universidad:* con estas variables se trata de conseguir información sobre la especialidad elegida por el alumno o la alumna y si está cursando una mención única, doble mención o grado generalista sin mención. Se pretende recabar información sobre el alumnado que está cursando el grado con mención única, doble mención o generalista. En caso de cursar mención, deben especificar la especialidad o especialidades elegidas.
- *Variables socio-económicas y familiares:* estas variables se refieren a los estudios y profesión de los padres del alumnado, el lugar de residencia habitual y a la ocupación laboral del alumnado durante los estudios.

4.3.2 Formación inicial sobre conductas disruptivas

La proliferación de conflictos en los centros educativos en los últimos años y la preocupación del profesorado en activo por la dificultad para dar clase, como han indicado autores como Latorre y Teruel (2009); Álvarez et al. (2016) o Uruñuela (2019), ha motivado el interés por esta investigación, en la que se quiere saber qué formación sobre el abordaje de conductas disruptivas, tiene el alumnado que termina el grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, próximo al desempeño profesional. Para ello, en primer lugar, se pregunta a los estudiantes qué nivel de gravedad atribuyen a las distintas conductas que aparecen en los 27 ítems que componen la primera subdimensión.

En la segunda parte, aparece la segunda subdimensión en la que se reflejan todas las asignaturas correspondientes al grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba y del “Centro de Magisterio Sagrado Corazón” (adscrito a dicha Universidad). En ella se quiere saber en qué medida se aborda el tratamiento de las conductas disruptivas en las distintas asignaturas de dicho grado. Está compuesta por 78 variables.

La tercera subdimensión, aborda los factores que pueden influir en el alumnado de primaria de los centros educativos para que manifiesten conductas disruptivas, pues si las causas de la manifestación de indisciplina en el aula estuvieran claras, se facilitaría la mejora de esta situación que tanto preocupa hoy a los docentes (Ramos y Milharezi, 2016). En el estudio, esta tercera subdimensión está formada por nueve variables (véase tabla 22).

Tabla 30

Variables relativas a la formación inicial sobre conductas disruptivas

SUBDIMENSIÓN	VARIABLES
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Gritos o subidas de tono
	Llegar tarde a clase de forma reiterada
	Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír
	Tirar cosas por la clase
	Deambular sin motivo por clase
	Hacer ruiditos en clase
	Cantar, silbar o hacer sonar música
	Tener malos modales con el profesor
	Juguetear con objetos
	Hacer otra tarea distinta a la que corresponde
	Pedir salir al lavabo continuamente
	No realizar las actividades escolares
	Falta de interés, pasividad, inactividad
	No traer los libros, cuadernos o material de aula
	No traer los deberes hechos
	No sacar el material de trabajo en clase
	Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre
	No acatar las órdenes del profesor
	No cumplir un castigo
	Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo
	Faltar a clase sin justificación
	Usar el móvil en clase sin permiso
	Destrozar o golpear objetos
Hablar sin permiso con otros compañeros	
Come en clase sin permiso	
Hablar mientras que el profesor explica	
Sentarse de forma inadecuada	
FORMACIÓN INICIAL SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Asignaturas del grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Centro de Magisterio Sagrado Corazón de la Universidad de Córdoba (Véase Anexo 1)
FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Rapidez de los cambios sociales
	Falta de normas y límites en el centro educativo
	Uso de redes sociales
	Uso del móvil
	Falta de coordinación entre familia y escuela
	Estilo educativo del profesor poco asertivo
	Distribución del aula rígida e inflexible
	Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha
Falta de interacción entre alumnado y profesorado	

Nota: elaboración propia

4.3.3 Necesidades formativas de los estudiantes del Grado en Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas

En múltiples ocasiones se interpreta la disrupción en el aula como un fenómeno lineal que recae solo en el alumnado que, por diversas causas, adopta una conducta inadecuada, impidiendo el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Sin embargo, diversos investigadores afirman que es un fenómeno complejo en el que intervienen multiplicidad de factores, como la organización del aula, las estrategias de comunicación del profesorado, las normas de aula o la coordinación familia-escuela, entre otros. Esto a su vez conlleva una intervención en la que debe implicarse toda la comunidad educativa, equipo directivo y docente, servicio de orientación y familias, logrando así un trabajo coordinado de todas las personas comprometidas en la educación del discente. (García, 2011; Torrego y Fernández, 2006; Calvo, 2003; Uruñuela, 2019). Por ello, se ha considerado importante conocer la opinión del alumnado del grado en Educación Primaria, sobre la formación que deberían adquirir, con el fin de poder abordar las posibles conductas disruptivas en su próxima labor como docentes en la escuela, así como los aspectos concretos que podrían mejorar el abordaje de dichas conductas en el aula.

Se observa en la tabla 23 las dos subdimensiones que componen la tercera dimensión, por una parte, las necesidades formativas, compuesta por 28 variables, en la que se cuestiona al alumnado por la necesidad de formación en estrategias generales, técnicas conductuales y técnicas cognitivas y la última subdimensión corresponde a los aspectos que podrían prevenir o paliar las conductas disruptivas en las aulas.

Tabla 31

Variables relativas a las necesidades formativas de los estudiantes de Grado en Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas y aspectos que podrían mejorar el abordaje de dichas conductas

SUBDIMENSIÓN	VARIABLES		
NECESIDADES FORMATIVAS	De carácter general	Observación del alumnado en el aula Estrategias de intervención tutorial Educación emocional Asesoramiento e intervención con familias Estrategias de comunicación asertiva Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado Formación en escucha activa al alumnado Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	
	Técnicas conductuales	Refuerzo positivo Economía de fichas Refuerzo negativo Modelado Moldeamiento Contratos de conducta Extinción Tiempo fuera Castigo Reforzamiento diferencial Control de estímulos Sobrecorrección Saciación	
		Técnicas cognitivas	Autoinstrucciones Detención del pensamiento Reestructuración cognitiva Autorregulación
		ASPECTOS PARA MEJORAR EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Programas específicos adaptados Metodología docente de aula Flexibilidad en la organización del aula Formación del profesorado Coordinación entre el profesorado Formación del equipo directivo

Nota: elaboración propia

4.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización del presente estudio se ha utilizado un diseño de tipo descriptivo y correlacional. Se trata de una investigación no experimental que utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de información. Se analizan los hechos Ex Post-Facto, una vez han ocurrido, identificando posibles causas que lo han producido (Alto et al., 2013; Cazau, 2005; Gómez-Núñez et al., 2020; McMillan y Schumacher, 2005).

El objetivo de este tipo de diseño “es la definición, clasificación y/o categorización de eventos para describir procesos mentales y conductas manifiestas, que no suele requerir el uso de hipótesis” (Alto et al., 2013, p. 1053).

La investigación descriptiva no utiliza necesariamente un análisis de datos descriptivo, sino que en muchas ocasiones requiere mayor complejidad utilizando las técnicas de análisis correspondientes según el tipo de variable a describir (Alto et al., 2013, p. 1053).

En el presente estudio, como en las investigaciones de carácter correlacional, se tiene el propósito de examinar el grado de relación entre variables (Cazau, 2006). McMillan y Schumacher (2005) explican que dichas relaciones son relevantes por tres razones: la primera, para conocer las causas de resultados educativos importantes; la segunda, ayuda a identificar variables para futuras investigaciones y la tercera, para predecir una variable a partir de otra.

Según las características de una investigación no experimental, no hay control ni manipulación de variables, tienen un enfoque retrospectivo, los hechos “ya ocurrieron o se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador” (Cazau, 2006, p. 116).

Estos diseños, como explica Cazau (2006), pueden ser transeccionales (realizan observaciones en un momento único) o longitudinales (observan en diferentes momentos). El presente estudio es de tipo transeccional o transversal ya que se estudia a los grupos en el mismo tiempo (McMillan y Schumacher, 2005).

Por tanto, el diseño de investigación descrito y fundamentado se considera el más propicio para estudiar la formación que el alumnado tiene en cuanto al abordaje de las conductas disruptivas, su opinión en cuanto a los factores que inciden en el hecho de que estas se produzcan y los aspectos que podrían mejorar el tratamiento de dichas conductas en el aula.

4.4.1 Fases de la investigación

Para poder llegar a una conclusión en el estudio planteado, se ha desarrollado un proceso configurándose en cinco fases. El esquema general de la investigación responde a la organización que aparece en la figura 1.

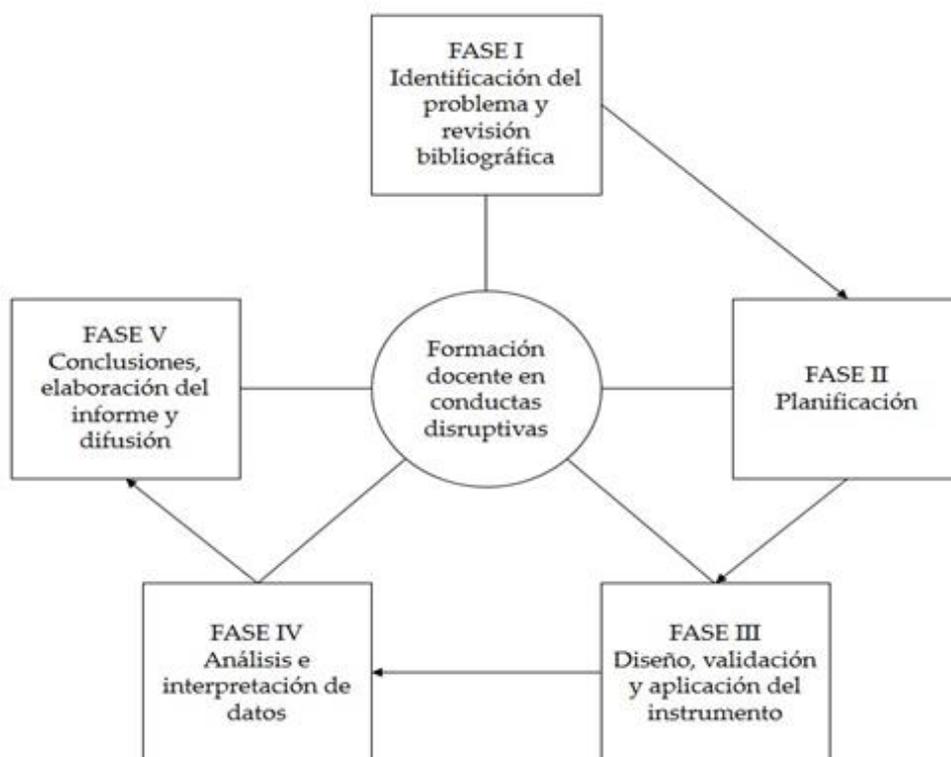


Figura 1. Fases en el diseño de la investigación

Fase 1. Identificación del problema y revisión bibliográfica

Esta primera fase, parte de una reflexión inicial sobre el problema que se quiere investigar (Padilla, 2002). Para ello, y siguiendo los pasos descritos por Bisquerra (2000), se comenzó formulando el problema de

investigación, teniendo en cuenta la relevancia del tema en el momento actual, que partía de la experiencia educativa y de estudios científicos anteriores que confirmaban la actualidad del problema.

Además, se delimitó el ámbito de estudio para evitar datos innecesarios, centrando la investigación y profundizando en el tema que se quería investigar. Se tuvo en cuenta que dicho planteamiento fuera susceptible de verificación empírica y que pudiera resolverse. También se realizó una primera revisión bibliográfica para conocer las teorías e investigaciones anteriores, que servirían como base a la investigación. Una vez identificado y definido el problema de estudio, se examinaron los recursos y las fuentes de información a las que se tenía acceso, llevando a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica.

Fase 2. Planificación de la investigación

En esta fase se definieron los objetivos de la investigación y se delimitó la población que formaría parte del estudio. Se concretaron variables y se seleccionó el método de investigación que se emplearía. Para poder recopilar los datos necesarios, y como instrumentos para la recogida de información, se decidió utilizar un cuestionario que se diseñaría para este estudio, se determinó el procedimiento para su validación y las técnicas que se utilizarían en el análisis de datos.

Fase 3. Diseño, validación y aplicación del instrumento de recogida de información

Se elaboró un cuestionario *ad hoc*, teniendo en cuenta otros ya validados, que hacían alusión al problema de investigación, y además se tuvieron en cuenta las guías docentes de las asignaturas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. En un primer momento dicho cuestionario contaba con un total de 170 ítems, que, tras la aplicación al grupo piloto, y el análisis de validez y fiabilidad, quedó finalmente compuesto por un total de 162 ítems, constituyéndose en el cuestionario definitivo.

El objetivo de esta fase es recoger toda la información posible sobre lo que se está investigando, siendo flexibles para acoger cambios y para ampliar nuevos objetivos, que puedan surgir en el proceso de la recogida de datos (Padilla, 2002). De esta forma, se añadieron tres nuevos objetivos a los planteados al principio.

En primer lugar, se procedió a aplicar el cuestionario al alumnado del cuarto curso del Grado en Educación Primaria, del Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba (adscrito a la Universidad de Córdoba). Se solicitó permiso para implementarlo en una de las sesiones del prácticum, pues era la ocasión para tener acceso a un mayor número de la población elegida. Un total de 80 estudiantes completaron el cuestionario. En la Facultad de Ciencias de la Educación, se aplicó la misma prueba al finalizar su periodo de prácticas, previa solicitud de permiso al profesorado. Finalmente se implementó el cuestionario a un total de 190 estudiantes de cuarto curso, del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba.

Fase 4. Análisis e interpretación de datos

Una vez concluida la recogida de datos, se procedió a analizar la información, recopilada en la fase anterior, a través del programa informático SPSS 22.0. El procedimiento de análisis se realizó en función del tipo de variables estudiadas y de los objetivos de investigación. Esta fase conlleva la recogida y organización de los datos, para la que se han utilizado procedimientos gráficos, fundamentalmente tablas. Además, se describe, analiza e interpreta la información obtenida (Álvarez, 2002).

Fase 5. Conclusiones, elaboración del informe y difusión

En esta última fase de estudio se ha procedido a la discusión de los resultados para obtener las conclusiones y las propuestas de intervención. Posteriormente, se procedió a la elaboración del informe para su difusión a la comunidad científica.

4.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

Al hablar de población se hace referencia al conjunto de personas tenidas en cuenta para realizar la investigación (Bisquerra, 2000). En este caso, se trata de alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. Se trata de un título único que se imparte en dos centros: la Facultad de Ciencias de la Educación (Centro Propio) y el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (Centro Adscrito).

Debido a la facilidad para acceder a la totalidad del grupo informante no se ha procedido a realizar ninguna técnica de muestreo. Para su selección, como criterio de inclusión, se estableció que cursaran cuarto curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Córdoba. Se determinó realizar la investigación teniendo en cuenta al alumnado que estudia el Grado en Educación Primaria, porque las conductas disruptivas se dan con mayor frecuencia en los últimos cursos de Educación Primaria y en Educación Secundaria (Uruñuela, 2019). El grupo elegido para realizar la investigación ha sido el alumnado de cuarto curso de este Grado, ya que la experiencia adquirida en los periodos de prácticum, realizados durante los tres cursos académicos anteriores, le posibilitaría un mayor conocimiento sobre el tema tratado en la investigación y, además, se consideró que el alumnado estaría más motivado ante la investigación, por la proximidad en el tiempo de su posible incorporación al ámbito laboral.

El tamaño poblacional al que nos referimos está compuesto por 353 personas, de las cuales, 244 pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación, mientras que 109, han realizado sus estudios en el Centro de Magisterio Sagrado Corazón de Córdoba. El número total de alumnado que ha participado en esta investigación con la realización del cuestionario es de N=270, donde 190 (70.4%) pertenecían a la Facultad de Ciencias de la Educación y 80 (29.6%) al Centro de Magisterio Sagrado Corazón.

En la tabla 24 aparecen reflejado el alumnado matriculado en cuarto de Educación Primaria de ambos centros en el curso 2018-2019, el número de personas que han realizado el cuestionario en cada uno de los centros y el porcentaje de estudiantes que ha participado en el estudio.

Tabla 32

Alumnado matriculado en cuarto curso del Grado en Educación Primaria en Córdoba y porcentaje de encuestados

Centro	Alumnado matriculado	Alumnado participante	Porcentaje de alumnado participante
Facultad Ciencias de la Educación	244	190	77.9
Centro de Magisterio Sagrado Corazón	109	80	73.4
Total	353	270	76.5

Nota: elaboración propia

La información recabada a través de los cuestionarios ha permitido describir las características de este grupo, partiendo de las variables independientes consideradas.

La tabla 25 muestra que la mayoría de este grupo se encuentra en la franja de edad de los 21 a los 25 años con un porcentaje de casi 89%, frente al 11% de mayores de 26 años.

Tabla 33

Distribución de la muestra en función de la edad

Edad	f	%
21 años	109	40.4
22-25 años	131	48.5
26-29 años	17	6.3
30-33 años	6	2.2
34 años o más	7	2.6
Total	270	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 1 del cuestionario

En referencia a su distribución en cuanto al sexo, se puede apreciar que hay aproximadamente un 40 % de hombres frente a un 60% de mujeres (véase tabla 26).

Tabla 34

Distribución de la muestra en función del sexo

Sexo	f	%
Hombre	105	39.8
Mujer	159	60.2
Total	264	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 2 del cuestionario

En lo relativo a la opción elegida en cuarto, se puede observar que el porcentaje de alumnado que cursa mención única es ampliamente

mayoritario (90%), frente al 5.6% que cursa la doble mención o al 4.4% que no ha cursado ninguna mención (véase tabla 27).

Tabla 35
Opción elegida

Opción elegida	f	%
Mención única	243	90.0
Doble Mención	15	5.6
Generalista	12	4.4
Total	270	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 3 del cuestionario

En cuanto a la especialidad cursada por el alumnado que realiza mención única, se puede observar que cuenta con mayor número de matriculados la especialidad en Lengua Extranjera Inglés con un 30.6%, seguida de Necesidades Educativas Específicas (27.3%) y Educación Física con un porcentaje muy parecido (26.5%), siendo las menos numerosas, Lengua Extranjera Francés que cuenta solo con 10.6% de matriculación y la de Educación Musical con un 4.9% (véase la tabla 28).

Tabla 36
Especialidades de la mención única

Especialidades	f	%
Educación Física	65	26.5
Necesidades Educativas Específicas	67	27.3
Lengua Extranjera Inglés	75	30.6
Lengua Extranjera Francés	26	10.6
Educación Musical	12	4.9
Total	245	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 3.1 del cuestionario

El alumnado que está cursando doble mención, ha elegido las opciones presentes en la tabla 5. Queda reflejado el interés del alumnado por la doble mención de Necesidades Educativas Específicas y Lenguas Extranjeras, siendo algo más elevado el porcentaje de alumnos y alumnas que han optado por la doble mención de Necesidades Educativas Específicas-Lengua Extranjera Francés (38.5%), alcanzando un 30.8% el alumnado que ha cursado la doble mención de Necesidades Educativas Específicas-Lengua Extranjera Inglés. Un 15.4% ha elegido Lengua Extranjera Inglés-Educación Física. Las opciones de doble mención con menor porcentaje de elección han sido Educación Física-Lengua Extranjera (Francés) y Educación Musical-Lengua Extranjera (Inglés), cursadas ambas por un único estudiante (véase tabla 29).

Tabla 37

Especialidades de la doble mención

Doble Mención	f	%
Necesidades Educativas Específicas - Lengua Extranjera Francés	5	38.5
Educación Física - Lengua Extranjera Francés	1	7.7
Lengua Extranjera Inglés - Necesidades Educativas Específicas	4	30.8
Educación Física - Lengua Extranjera Inglés	2	15.4
Educación Musical - Lengua Extranjera Inglés	1	7.7
Total	13	100.0

Nota: elaboración propia, según el ítem 3.2 del cuestionario

Otros de los datos para tener en cuenta ha sido la ocupación laboral de los y las estudiantes, observando en la tabla 6 que el porcentaje de alumnado que solo estudia (72%) es mucho más elevado que el de aquellos que estudian y trabajan (28%) (véase tabla 30).

Tabla 38

Ocupación laboral

Ocupación Laboral	f	%
Estudia	193	72.0
Estudia y trabaja	75	28.0
Total	268	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 4 del cuestionario

En cuanto al número de hermanos de los y las estudiantes, se observa en la tabla 7 que la muestra elegida pertenece mayoritariamente a familias de dos hermanos un 61.5%, siendo muy reducido el número de estudiantes que pertenecen a familias con cuatro o más hermanos (6.3%) (véase tabla 31).

Tabla 39

Número de hermanos

Número de hermanos	f	%
1	31	11.5
2	166	61.5
3	56	20.7
4 o más	17	6.3
Total	270	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 5 del cuestionario

Al preguntar por el lugar de residencia del alumnado encuestado, se puede observar en la tabla 8, que la mayoría de los estudiantes de este grado residen en Córdoba y provincia, sumando un 88.5% del total de estudiantes participantes (véase tabla 32).

Tabla 40

Lugar de residencia familiar

Lugar residencia familiar	f	%
Córdoba capital	130	48.1
Pueblo de Córdoba	109	40.4
Otra ciudad	7	2.6
Pueblo de otra provincia	24	8.9
Total	270	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 6 del cuestionario

En cuanto a los estudios de los padres del alumnado, se advierte que la mayoría poseen formación académica, siendo los estudios de secundaria un 36.3% en los padres y un 40.4% en las madres, los niveles de estudio alcanzado con más frecuencia. El porcentaje más bajo corresponde a los padres y las madres que no han realizado ningún estudio, padres (7.5%) y madres (6.3%), como se puede apreciar en la tabla 33.

Tabla 41

Estudios del padre y de la madre

Nivel académico	padre		madre	
	f	%	f	%
Sin estudios	20	7.5	17	6.3
Primarios	82	30.7	73	27.0
Secundarios	97	36.3	109	40.4
Universitarios	68	25.5	71	26.3
Total	267	100	270	100

Nota: elaboración propia, según los ítems 7 y 8

Al analizar la situación laboral y los campos profesionales a los que pertenecen los padres del alumnado (véase tabla 34) se observa que la mayoría se encuentra en situación laboral activa (90.9%), gran parte de ellos desarrollan un oficio (37%), el 13.4% se dedica al sector servicios, son empresarios un 9.1% y los dedicados a la docencia, administración, cuerpos de seguridad del estado y funcionariado alcanzan valores cercanos al 5% en cada una de estas profesiones. Solo un 8.6% no se encuentran en situación laboral activa, por estar jubilados o en paro (véase tabla 34).

Tabla 42
Profesión del padre

Profesión del padre	f	%
Docente	15	5.9
Ámbito sanitario	4	1.6
Empresario	23	9.1
Profesión liberal	9	3.5
Cuerpo seguridad del Estado	13	5.1
Servicios	34	13.4
Paro	8	3.1
Administrativo	14	5.5
Amo de casa	1	0.4
Jubilado	14	5.5
Ingeniero/Arquitecto	8	3.1
Oficios (carpintero, albañil, bodeguero...)	94	37.0
Funcionario	15	5.9
Científico	1	0.4
Técnico informático	1	0.4
Total	254	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 9 del cuestionario

En cuanto a la situación laboral de la madre, se observa un (31.1%) de amas de casa, frente a un (63.7%) que se encuentran en situación laboral activa. Las profesiones que aparecen con mayor frecuencia son la práctica de un oficio el 18.2% o la dedicación a la docencia el 12.5%. El resto de las profesiones alcanzan porcentajes muy parecidos, alrededor del 6%, como se aprecia en la tabla 35.

Tabla 43
Profesión de la madre

Profesión de la madre	f	%
Docente	33	12.5
Ámbito sanitario	18	6.8
Empresario	11	4.2
Profesión liberal	4	1.5
Servicios	19	7.2
Paro	7	2.7
Administrativa	14	5.3
Ama de casa	82	31.1
Jubilado	1	0.4
Psicóloga/trabajadora social	3	1.1
Oficios (peluquera)	48	18.2
Funcionario	16	6.1
Científico	2	0.8
No sabe	6	2.3
Total	264	100

Nota: elaboración propia, según el ítem 10 del cuestionario

4.6 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El tipo de investigación se determina según las técnicas de recogida de información utilizadas. Existen distintos tipos de técnicas, cuantitativas y cualitativas, el primer enfoque se utiliza habitualmente para medir variables de forma objetiva, mientras que en estudios en los que resulta difícil cuantificar la información se emplea el enfoque cualitativo (Lafuente y Marín, 2008).

En este caso se ha utilizado el cuestionario, que es la técnica de recogida de datos cuantitativos más utilizada, un instrumento sencillo y fácil de aplicar, que permite obtener información de las personas pertenecientes a la muestra elegida en una investigación educativa (Padilla, 2002).

McMillan y Schumacher (2006) lo definen como un instrumento de naturaleza descriptiva que proporciona la posibilidad de obtener información sobre conocimientos, juicios o valoraciones, a través de la formulación de preguntas escritas estructuradas, que son relevantes para aportar información sobre las variables objeto de estudio.

Entre los distintos tipos de cuestionarios existentes se pueden diferenciar dos, los aplicados en el diagnóstico psicopedagógico y los utilizados para la recogida de datos en las encuestas. Los primeros son los denominados tests y existen a su vez distintos modelos: de rendimiento académico, de inteligencia, aptitudes, personalidad, sociométricos y creatividad entre otros (Bisquerra, 2000; Vallejo et al., 2009).

El segundo tipo de cuestionario está formado por un conjunto de preguntas que se consideran importantes para conseguir información sobre el tema en cuestión (Bisquerra, 2000). Se caracteriza por la flexibilidad a la hora de realizar el trabajo de campo, por su fácil aplicación, pues no precisa de la presencia del investigador o investigadora para ser cumplimentada; además, por su formato puede ser administrado a un amplio número de participantes de manera simultánea. Su diseño permite la formulación de una extensa gama de preguntas y diferentes opciones de respuesta, aportando conocimiento de lo que piensan los encuestados y las

encuestadas sobre el problema de investigación (Torrado, 2009). Este es el tipo de cuestionario que ha sido empleado en la presente investigación puesto que el número de personas de la que se requiere información es numeroso. Su forma de aplicación es autoadministrada, ya que proporcionará una mejor posibilidad de acceso a la información y una mayor normalización y estandarización de los datos (Padilla, 2002).

4.6.1 Cuestionario inicial

Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* con el fin de recoger los datos necesarios para la realización de esta tesis doctoral, a partir de otros instrumentos ya existentes sobre problemas escolares.

Antes de la construcción del cuestionario, como aparece en el epígrafe de planificación de la investigación, y tras revisar abundantes referencias bibliográficas se determinó acotar el término “conducta disruptiva” entendiéndolo como “aquel comportamiento del alumnado que interrumpe y/o dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula”, según Calvo (2003;); Gómez y Cuña (2017) y Uruñuela (2019).

No se encontró ningún cuestionario que pudiera dar respuesta a los objetivos de la investigación por lo que se decidió utilizar los siguientes instrumentos validados y que contenían elementos de valoración que sirvieron para la elaboración del cuestionario:

- “Cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor” de Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente (2003).
- “CUVE³-EP para la evaluación de la violencia escolar” de Álvarez-García, Mercedes, Rodríguez y Núñez (2015).
- “Escala para conocer la opinión objetiva de los profesores sobre las conductas disruptivas en el aula”, elaborada por Álvarez et al. (2016).

Además, se utilizó un estudio de Gordillo et al. (2014) sobre *“Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas”* en el que se medía la frecuencia de conductas disruptivas, en una muestra de 295 estudiantes de 13 años de edad promedio, de escuelas intereducativas, diferenciadas y mixtas, con la finalidad de investigar la correlación entre el modo de agrupar a los estudiantes y sus comportamientos. En él se muestra una relación de las conductas problemáticas más frecuentes que interrumpen el estudio en el aula.

Por otro lado, se ha recuperado información de un estudio realizado por Gómez y Cuña (2017) sobre *“Estrategias de intervención en conductas disruptivas”*. Y para indagar sobre las necesidades formativas de los estudiantes, en cuanto al abordaje de conductas disruptivas, se ha consultado la *“Guía práctica sobre Trastornos de Conducta”*, elaborada por la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (García, 2011).

El primer modelo de cuestionario (véase Anexo 2) estuvo compuesto por un total de 170 ítems distribuidos en las tres dimensiones anteriormente nombradas en relación con las variables de estudio: a) datos personales, b) formación inicial sobre conductas disruptivas y c) necesidades formativas de los estudiantes de magisterio para el abordaje de conductas disruptivas. A continuación, se describen minuciosamente las dimensiones.

Dimensión 1: Datos personales

La primera dimensión estaba formada por los datos personales de los participantes. Estaba constituida por once variables de identificación personal, edad (ítem 1), sexo (ítem 2), especialidad cursada (ítem 3), estudios cursados anteriormente al grado de Educación Primaria (ítem 4), ocupación laboral del alumno o alumna (ítem 5), número de hermanos (ítem 6), lugar de residencia familiar (ítem 7), estudios del padre y de la madre, (ítems 8 y 9 respectivamente) y profesión del padre y de la madre (ítems 10 y 11 respectivamente).

Las respuestas a las variables han sido cerradas, excepto las variables referidas al número de hermanos y la referida a la profesión del padre y de la madre, que eran de respuesta abierta.

Dimensión 2: Formación inicial sobre conductas disruptivas

La segunda dimensión estaba compuesta por una primera parte, en la que se le pedía al alumnado que señalara en una escala del 1 al 5, el grado de disrupción de las conductas que aparecían en los 28 ítems, desde el ítem 12 al 39.

Esta primera parte se elaboró a partir de otros cuestionarios citados anteriormente: del ítem 12 al 33 se han extraído del *“Cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor”* de Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente (2003), el ítem 38, del cuestionario *“CUVE-EP para la evaluación de la violencia escolar”* de Álvarez-García, Mercedes, Rodríguez y Núñez (2015). Y los ítems del 34 al 37 se han obtenido de un estudio de Gordillo et al. (2014) sobre *“Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas”* en el que se muestra una relación de las conductas problemáticas más frecuentes que interrumpen el estudio en el aula. El ítem 39 fue de elaboración propia.

Los elementos de esta dimensión son los siguientes:

11. Gritos o subidas de tono
12. Llegar tarde a clase de forma reiterada
13. Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír
14. Tirar cosas por la clase
15. Deambular sin motivo por clase
16. Hacer ruiditos en clase
17. Cantar, silbar o hacer sonar música
18. Tener malos modales con el profesor
19. Juguetear con objetos
20. Hacer otra tarea distinta a la que corresponde
21. Pedir salir al lavabo continuamente
22. No realizar las actividades escolares

23. Falta de interés, pasividad, inactividad
24. No traer los libros, cuadernos o material de aula
25. No traer los deberes hechos
26. No sacar el material de trabajo en clase
27. Pintarrajear en el cuaderno, libro o pupitre
28. No acatar las órdenes del profesor
29. No cumplir un castigo
30. Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo
31. Faltar a clase sin justificación
32. Usar el móvil en clase sin permiso
33. Destrozar o golpear objetos
34. Hablar sin permiso con otros compañeros
35. Come en clase sin permiso
36. Hablar mientras que el profesor explica
37. Sentarse de forma inadecuada

Para la construcción de la segunda parte de esta dimensión, se consideró el plan de estudios del grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba y del Centro de Magisterio Sagrado Corazón adscrito a esta Universidad. Abarca desde el ítem 40 al 118, apareciendo todas las asignaturas ordenadas por cursos de primero a cuarto. Del primer curso a tercero, las asignaturas coinciden en ambos centros, y solo varían a partir de cuarto, en el que se ofrecen algunas menciones diferentes. Se comenzaba esta parte del cuestionario, indicando al alumnado que señalara en qué grado se estudia el abordaje de las conductas disruptivas en las asignaturas del título de Grado en Educación Primaria, ofreciéndole las mismas opciones de respuesta que en la primera parte de esta dimensión.

Para que el alumnado de los dos centros, no se confundiera al marcar la mención cursada, se señalaron las de cada centro con las siglas correspondientes a cada uno de ellos. Las menciones correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Educación iban acompañadas por las siglas (FCE) y las pertenecientes al Centro de Magisterio Sagrado Corazón por las siglas (CMSC). El ítem 119 es una pregunta dicotómica en la que se le pregunta al alumnado si ha recibido formación complementaria en cuanto a la gestión de las conductas disruptivas en el aula, debe responder si o no, y en caso de

que la respuesta sea afirmativa se le da la posibilidad de que indique cuál ha sido esa formación.

La tercera parte de esta segunda dimensión interroga al alumnado sobre qué factores creen que pueden incidir en los niños y niñas de Primaria, para que manifiesten conductas disruptivas. Incluye desde el ítem 120 al 130 como pregunta cerrada, y el 131 es una pregunta abierta, para que indicaran algún otro factor. Desde el ítem 120 hasta el 126, se han extraído del cuestionario de Álvarez et al. (2016). Del ítem 127 al 129 se han recogido del estudio realizado por Uruñuela (2019), el ítem 130, es de elaboración propia. El ítem 131 es una pregunta abierta dónde se le da la posibilidad al alumnado de que indique algún otro factor que pueda influir en la aparición de dichas conductas.

En definitiva, los factores identificados que intervienen en la aparición de conductas disruptivas en el aula son:

- 120. Rapidez de los cambios sociales
- 121. Falta de normas y límites en el centro educativo
- 122. Falta de normas y límites en la familia
- 123. Uso de redes sociales
- 124. Uso del móvil
- 125. Falta de coordinación entre familia y escuela
- 126. Estilo educativo del profesor poco asertivo
- 127. Distribución del aula rígida e inflexible
- 128. Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha
- 129. Falta de interacción entre alumnado y profesorado
- 130. Presencia en el aula de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
- 131. Otros factores

Dimensión 3: Necesidades formativas de los estudiantes de magisterio para el abordaje de conductas disruptivas

La tercera dimensión se compone de dos subdimensiones: la primera interroga al alumnado el tipo de formación que consideran

necesaria para abordar este tipo de conductas. Esta abarca desde el ítem 132 hasta el 145, este último de opción abierta, para que indiquen alguno más, si lo consideran necesario. Toda esta primera parte de la tercera dimensión se ha elaborado teniendo en cuenta la información de la *“Guía práctica sobre Trastornos de Conducta”*, elaborada por la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (García, 2011).

Los elementos iniciales que la configuran son:

- 132. Observación del alumnado en el aula
- 133. Intervención tutorial
- 134. Educación emocional
- 135. Asesoramiento e intervención con familias
- 136. Estrategias de comunicación asertiva
- 137. Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado
- 138. Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado
- 139. Formación en escucha activa al alumnado
- 140. Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos
- 141. Estrategias para desarrollar una sana autoestima en el alumnado
- 142. Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado
- 143. Técnicas conductuales
 - 143.1 Técnicas para mantener e incrementar las conductas deseables
 - 143.1.1 Refuerzo positivo
 - 143.1.2 Economía de fichas
 - 143.1.3 Refuerzo negativo
 - 143.1.4 Modelado
 - 143.1.5 Moldeamiento
 - 143.1.6 Contratos de conducta
 - 143.2. Técnicas para disminuir conductas **no** deseables
 - 143.2.1 Extinción
 - 143.2.2 Tiempo fuera
 - 143.2.3 Castigo

- 143.2.4 Reforzamiento diferencial
- 143.2.5 Control de estímulos
- 143.2.6 Sobrecorrección
- 143.2.7 Saciación
- 144. Técnicas cognitivas
- 144.1 Autoinstrucciones
- 144.2 Detención del pensamiento
- 144.3 Reestructuración cognitiva
- 144.4 Autorregulación
- 145. Otras necesidades

La segunda subdimensión hace referencia a los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas y se ha extraído del cuestionario elaborado por Álvarez et al. (2016), *Escala de Conductas Disruptivas (ECD)*, para conocer objetivamente la opinión de los profesionales de la educación sobre las conductas disruptivas en el aula. Abarca desde el ítem 146 al 151. El ítem 152 es de elaboración propia y es de opción abierta, para que indiquen de nuevo algún otro aspecto que consideren.

Los aspectos quedaron formulados del siguiente modo:

- 146. Programas específicos adaptados
- 147. Metodología docente del aula
- 148. Flexibilidad en la organización del aula
- 149. Formación del profesorado
- 150. Coordinación entre el profesorado
- 151. Formación del equipo directivo
- 152. Otros aspectos

El cuestionario termina con un espacio en blanco en el que se le sugiere al alumnado que exprese observaciones y sugerencias sobre lo preguntado, una vez lo haya completado. El fin de este apartado es contar con la opinión del grupo piloto para mejorar en lo posible la claridad del cuestionario en cuanto a lo que se pregunta.

4.6.1.1 Estudio psicométrico del cuestionario

Antes de utilizar el cuestionario para la finalidad para la que ha sido diseñado, fue necesario realizar un estudio previo que posibilita que el instrumento estuviese más depurado (Padilla, 2002, p.154). Para este fin se aplicó, a modo de cuestionario piloto, a 88 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria del “Centro de Magisterio Sagrado Corazón” de Córdoba por la similitud de características con el alumnado al que iba dirigida la investigación. El grupo de estudiantes estaba compuesto por un 50 % de mujeres y 50% de hombres, con edades comprendidas en su mayoría entre los 21 años (72%) y 22 a 25 años (25%).

El cuestionario se administró al alumnado en uno de los seminarios teóricos de su periodo de prácticas con el permiso previo del profesorado.

El objetivo del análisis realizado ha sido valorar el grado de consistencia del cuestionario, analizando las propiedades de los ítems que lo constituyen. Para ello se ha realizado un estudio de la fiabilidad y la validez del instrumento.

La fiabilidad mide el grado de consistencia del instrumento, este decrece cuando las preguntas del cuestionario no están formuladas con claridad y pueden conducir a múltiples interpretaciones entre los destinatarios. Se haya normalmente, mediante un coeficiente de correlación (Bisquerra, 2000 y Padilla, 2002). Al hablar de validez se hace referencia al grado en que el instrumento mide lo que pretende medir (Bisquerra, 2000, p. 91).

Para el estudio de la fiabilidad y validez del cuestionario piloto descrito con anterioridad, se han realizado los siguientes procedimientos analíticos:

- Análisis de Consistencia interna para comprobar que cada ítem mide el rango o la característica que se desea estudiar, se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, basado en la correlación ínter elementos promedio. El instrumento será más fiable cuanto más se acerque el valor del Alfa de Cronbach a 1. Se obtendrá con

ello, la media y la varianza de los ítems eliminados; El Coeficiente de Homogeneidad corregido para cada ítem; Coeficiente Alfa, en caso de eliminación de ítem; Valores de Alfa para el conjunto de los sujetos que respondieron a la escala, en función de las dimensiones de estudio.

- Análisis de la capacidad de discriminación de los elementos para lo que se ha utilizado la t de Student entre las medias de los grupos establecidos.

Realizando una primera aproximación, el valor total de Alfa en la escala es .952, lo que indica una correlación elevada y un alto nivel de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantía de fiabilidad.

Así mismo, el valor de Alfa de las distintas dimensiones del cuestionario ha resultado ser alto, mostrando cada una de estas dimensiones una alta fiabilidad, como se indica en la tabla 36.

Tabla 44
Fiabilidad del cuestionario

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Formación inicial sobre Conductas disruptivas	.940
conductas disruptivas Factores que influyen	.774
Necesidades formativas para Necesidades formativas	.941
el abordaje de conductas disruptivas Aspectos para mejorar el aprendizaje	.820
Fiabilidad total	.952

Nota: elaboración propia

Por otro lado, el comportamiento de los ítems del cuestionario (ítems escalares), manifiesta unos índices de homogeneidad muy altos, con valores superiores a .15 y de signo positivo, de lo que se deduce que cada ítem mide una porción del rasgo que se desea estudiar, excepto el ítem 130 que presenta un valor de (-.71), por lo que se procedió a eliminarlo para que no comprometiera la fiabilidad del instrumento (véase tabla 37).

Tabla 45
Comportamiento de los ítems

Elementos de valoración	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
12. Gritos o subidas de tono	314.22	1072.337	.429	.951
13. Llegar tarde a clase de forma reiterada	314.54	1073.607	.338	.951
14. Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	314.11	1076.100	.463	.951
15. Tirar cosas por la clase	314.29	1066.917	.510	.951
16. Deambular sin motivo por la clase	314.48	1073.060	.435	.951
17. Hacer ruiditos en clase	314.43	1073.700	.453	.951
18. Cantar, silbar o hacer sonar música	314.16	1071.458	.447	.951
19. Tener malos modales con el profesor	313.79	1083.263	.374	.951
20. Jugueteo con objetos	314.97	1064.676	.540	.951
21. Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	314.95	1055.143	.562	.950
22. Pedir salir al lavabo continuamente	315.11	1067.842	.460	.951
23. No realizar las actividades escolares	314.68	1069.672	.396	.951
24. Negarse a hacer la tarea en casa	314.48	1075.608	.295	.952
25. Falta de interés, pasividad, inactividad	314.46	1068.414	.481	.951
26. No traer los libros, cuadernos o material de aula	314.48	1059.673	.610	.950
27. No traer los deberes hechos	314.54	1061.381	.541	.951
28. No sacar el material de trabajo en clase	314.49	1069.770	.477	.951
29. Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	314.46	1064.833	.512	.951
30. No acatar las órdenes del profesor	313.86	1080.963	.458	.951
31. No cumplir un castigo	314.06	1071.222	.532	.951
32. Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	314.29	1080.820	.385	.951
33. Faltar a clase sin justificación	314.76	1063.055	.404	.951
34. Usar el móvil en clase sin permiso	314.02	1063.984	.561	.951
35. Destrozar o golpear objetos	313.95	1076.691	.401	.951
36. Hablar sin permiso con otros compañeros	314.57	1074.636	.476	.951
37. Come en clase sin permiso	314.38	1062.111	.476	.951
38. Hablar mientras que el profesor explica	314.03	1071.386	.582	.951

Tabla 46 (cont.)
Comportamiento de los ítems

Elementos de valoración	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
39. Sentarse de forma inadecuada	315.00	1053.161	.553	.951
120. Rapidez de los cambios sociales	314.92	1068.332	.383	.951
121. Falta de normas y límites en el Centro Educativo	314.41	1072.020	.370	.951
122. Falta de normas y límites en la familia	313.97	1087.773	.205	.952
123. Uso de redes sociales	314.83	1053.566	.593	.950
124. Uso del móvil	314.76	1054.378	.574	.950
125. Falta de coordinación entre familia y escuela	314.43	1079.120	.280	.952
126. Estilo educativo del profesor poco asertivo	314.70	1071.795	.387	.951
127. Distribución del aula rígida e inflexible	314.92	1065.913	.461	.951
128. Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha	314.71	1070.562	.343	.951
129. Falta de interacción entre alumnado y profesor	314.57	1062.475	.508	.951
130. Presencia en el aula de niños con necesidades específicas de apoyo educativo (necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, alta capacidad, compensación educativa)	315.89	1103.004	-.071	.954
132. Observación del alumnado en el aula	314.03	1073.547	.500	.951
133. Estrategias de intervención tutorial	314.19	1071.834	.444	.951
134. Educación Emocional	313.89	1081.229	.422	.951
135. Asesoramiento e intervención con familias	314.02	1075.887	.403	.951
136. Estrategias de comunicación asertiva	314.06	1079.770	.445	.951
137. Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado	314.11	1077.520	.384	.951
138. Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	314.29	1069.756	.493	.951
139. Formación en escucha activa al alumnado	314.14	1069.157	.521	.951

Tabla 47 (cont.)

Comportamiento de los ítems

Elementos de valoración	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
140. Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	314.06	1068.738	.583	.951
141. Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	313.83	1078.534	.464	.951
142. Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	314.03	1075.580	.488	.951
143. Técnicas conductuales	314.11	1070.100	.558	.951
143.1 Técnicas para mantener e incrementar las conductas deseables	314.10	1077.604	.445	.951
143.1.1 Refuerzo positivo	314.02	1075.822	.521	.951
143.1.2 Economía de fichas	314.52	1070.350	.388	.951
143.1.3 Refuerzo negativo	314.44	1062.154	.492	.951
143.1.4 Modelado	314.62	1059.949	.527	.951
143.1.5 Moldeamiento	314.49	1065.706	.488	.951
143.1.6 Contratos de conducta	314.49	1064.222	.551	.951
143.2 Técnicas para disminuir conductas no deseables	314.21	1077.134	.360	.951
143.2.1 Extinción	314.63	1059.397	.517	.951
143.2.2 Tiempo fuera	315.02	1051.145	.559	.951
143.2.3 Castigo	314.95	1061.111	.436	.951
143.2.4 Reforzamiento diferencial	314.73	1070.491	.352	.951
143.2.5 Control de estímulos	314.41	1067.053	.561	.951
143.2.6 Sobrecorrección	314.73	1066.394	.437	.951
143.2.7 Saciación	314.79	1068.199	.410	.951
144. Técnicas cognitivas	314.17	1070.856	.518	.951
144.1 Autoinstrucciones	314.41	1068.891	.540	.951
144.2 Detención del pensamiento	314.48	1062.382	.519	.951
144.3 Reestructuración cognitiva	314.38	1068.014	.489	.951
144.4 Autorregulación	314.24	1067.636	.548	.951
146. Programas específicos adaptados	314.24	1073.120	.512	.951
147. Metodología docente del aula	314.38	1071.917	.442	.951
148. Flexibilidad en la organización del aula	314.29	1081.111	.341	.951
149. Formación del profesorado	313.89	1082.487	.358	.951
150. Coordinación entre el profesorado	313.92	1084.784	.313	.951
151. Formación del equipo directivo	314.03	1081.676	.341	.951

Un ítem tiene poder de discriminación si es capaz de distinguir entre los participantes que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir si diferencia entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García et al., 2000). Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados ordinales con una escala de valoración del 1 al 5 y la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

1. Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (235, 301)
2. Grupo Medio (percentil 33, percentil 66): (302, 332)
3. Grupo Alto (percentil 66, valor máximo): (333, 381)

La realización de la prueba t para muestras independientes permitió comprobar si existía diferencia estadística entre los grupos que puntúan alto y bajo en los elementos seleccionados. Los valores de p menores de .05 indican un alto nivel de discriminación por parte del ítem, mientras que aquellos valores de p iguales o mayores a .05 indican que el ítem no discrimina, en ese caso, el ítem debe ser revisado.

Los resultados que se han obtenido con esta prueba aplicada a los 88 ítems presentes en la siguiente tabla, muestran que el (97.72 %) de dichos ítems posee un buen nivel de discriminación estadística, proporcionando al cuestionario una validez adecuada (véase tabla 38).

Tabla 48
Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario pre-test

Elementos de valoración	Grupo Bajo		Grupo Alto		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
12. Gritos o subidas de tono	3.86	1.153	4.86	0.359	-3.796	.001
13. Llegar tarde a clase de forma reiterada	3.57	1.207	4.38	0.740	-2.620	.013
14. Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4.00	0.775	4.71	0.561	-3.423	.001
15. Tirar cosas por la clase	3.67	1.065	4.71	0.561	-3.990	.000
16. Deambular sin motivo por clase	3.62	0.973	4.48	0.512	-3.572	.001
17. Hacer ruiditos en clase	3.71	0.784	4.62	0.590	-4.227	.000

Tabla 49 (cont.)

Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario pre-test

Elementos de valoración	Grupo Bajo		Grupo Alto		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
18. Cantar, silbar o hacer sonar música	3.76	1.091	4.81	0.402	-4.128	.000
19. Tener malos modales con el profesor	4.48	0.873	4.90	0.301	-2.127	.044
20. Juguetear con objetos	3.00	0.775	4.10	0.768	-4.600	.000
21. Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	2.86	1.062	4.43	0.811	-5.389	.000
22. Pedir salir al lavabo continuamente	2.90	1.044	4.00	0.775	-3.860	.000
23. No realizar las actividades escolares	3.48	1.250	4.29	0.784	-2.515	.017
24. Negarse a hacer las tareas en casa	3.90	1.221	4.43	0.676	-1.720	.095
25. Falta de interés, pasividad, inactividad	3.57	1.076	4.52	0.607	-3.541	.001
26. No traer los libros, cuadernos o material de aula	3.33	0.996	4.52	0.602	-4.794	.000
27. No traer los deberes hechos	3.48	1.167	4.62	0.590	-4.006	.000
28. No sacar el material de trabajo en clase	3.48	0.928	4.52	0.602	-4.340	.000
29. Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	3.52	1.030	4.48	0.814	-3.324	.002
30. No acatar las órdenes del profesor	4.43	0.746	4.90	0.301	-2.712	.012
31. No cumplir un castigo	3.95	0.865	4.81	0.512	-3.909	.000
32. Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	4.05	0.740	4.57	0.598	-2.524	.016
33. Faltar a clase sin justificación	3.10	1.300	4.24	0.831	-3.394	.002
34. Usar el móvil en clase sin permiso	3.95	1.284	4.95	0.218	-3.520	.002
35. Destrozar o golpear objetos	4.19	1.123	4.81	0.512	-2.298	.029
36. Hablar sin permiso con otros compañeros	3.62	0.590	4.43	0.676	-4.135	.000
37. Come en clase sin permiso	3.52	1.365	4.71	0.561	-3.698	.001
38. Hablar mientras que el profesor explica	4.10	0.768	4.95	0.218	-4.917	.000
39. Sentarse de forma inadecuada	2.76	1.261	4.14	0.793	-4.248	.000
120. Rapidez de los cambios sociales	3.19	1.289	4.00	0.949	-2.318	.026
121. Falta de normas y límites en el Centro Educativo	3.81	0.928	4.76	0.625	-3.900	.000
122. Falta de normas y límites en la familia	4.43	0.926	4.81	0.512	-1.650	.109
123. Uso de redes sociales	2.90	1.136	4.43	0.746	-5.137	.000

Tabla 50 (cont.)

Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario pre-test

Elementos de valoración	Grupo Bajo		Grupo Alto		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
124. Uso del móvil	3.05	1.284	4.43	0.676	-4.362	.000
125. Falta de coordinación entre familia y escuela	3.71	1.102	4.48	0.814	-2.549	.015
126. Estilo educativo del profesor poco asertivo	3.38	1.071	4.29	0.845	-3.039	.004
127. Distribución del aula rígida e inflexible	3.05	0.973	4.29	0.717	-4.692	.000
128. Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha	3.24	1.411	4.33	0.856	-3.041	.004
129. Falta de interacción entre alumnado y profesor	3.43	0.870	4.71	0.644	-5.44	.000
130. Presencia en el aula de niños con NEE de apoyo educativo	2.43	1.469	2.33	1.528	0.206	.838
132. Observación del alumnado en el aula	4.00	0.837	5.00	0.000	-5.477	.000
133. Estrategias de intervención tutorial	3.90	0.831	4.90	0.436	-4.882	.000
134. Educación Emocional	4.48	0.602	5.00	0.000	-3.990	.001
135. Asesoramiento e intervención con familias	4.19	0.814	4.95	0.218	-4.145	.000
136. Estrategias de comunicación asertiva	4.24	0.625	4.86	0.359	-3.938	.000
137. Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado	4.00	0.837	4.90	0.301	-4.663	.000
138. Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	3.67	1.017	4.71	0.463	-4.298	.000
139. Formación en escucha activa al alumnado	3.86	1.062	4.90	0.301	-4.348	.000
140. Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	3.86	0.910	4.90	0.301	-5.008	.000
141. Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	4.38	0.865	5.00	0.000	-3.281	.004
142. Formación para incrementar la resolución de problemas del alumnado	4.14	0.793	4.86	0.359	-3.762	.001
143. Técnicas conductuales	3.90	0.944	4.95	0.218	-4.957	.000
143.1. Técnicas para mantener e incrementar las conductas deseables	4.00	0.837	4.81	0.402	-3.996	.000
143.1.1 Refuerzo positivo	4.10	0.768	4.81	0.402	-3.774	.001
143.1.2 Economía de fichas	3.38	1.284	4.48	0.680	-3.456	.001

Tabla 51 (cont.)

Poder de discriminación estadística de los ítems del cuestionario pre-test

Elementos de valoración	Grupo Bajo		Grupo Alto		Diferencia de medias	
	Media	DT	Media	DT	t	p
143.1.3. Refuerzo negativo	3.38	1.284	4.67	0.577	-4.186	.000
143.1.4. Modelado	3.14	1.236	4.57	0.676	-4.646	.000
143.1.5. Moldeamiento	3.43	1.165	4.52	0.680	-3.721	.001
143.1.6. Contrato de conducta	4.43	1.028	4.67	0.483	-4.994	.000
143.2. Técnicas para disminuir conductas no deseables	3.86	1.062	4.71	0.561	-3.270	.002
143.2.1. Extinción	3.14	1.276	4.62	0.498	-4.939	.000
143.2.2. Tiempo fuera	2.67	1.197	4.29	0.717	-5.316	.000
143.2.2. Castigo	2.86	1.315	4.38	0.805	-4.530	.000
143.2.4 Reforzamiento diferencial	3.38	1.244	4.24	0.889	-2.569	.014
143.2.5 Control de estímulos	3.62	0.921	4.57	0.598	-3.976	.000
143.2.6 Sobrecorrección	3.33	1.065	4.38	0.740	-3.703	.001
143.2.7 Saciación	3.19	1.209	4.24	0.700	-3.436	.001
144. Técnicas cognitivas	3.86	0.910	4.76	0.539	-3.919	.000
144.1 Autoinstrucciones	3.67	0.856	4.57	0.598	-3.970	.000
144.2 Detención del pensamiento	3.33	0.966	4.57	0.926	-4.240	.000
144.3 Reestructuración cognitiva	3.62	1.024	4.57	0.676	-3.558	.001
144.4 Autorregulación	3.81	0.928	4.81	0.512	-4.323	.000
146. Programas específicos adaptados	3.86	0.793	4.81	0.402	-4.909	.000
147. Metodología docente del aula	3.62	0.865	4.62	0.740	-4.027	.000
148. Flexibilidad en la organización del aula	3.90	0.700	4.57	0.676	-3.138	.003
149. Formación del profesorado	4.38	0.865	4.95	0.218	-2.936	.008
150. Coordinación entre el profesorado	4.38	0.805	4.95	0.218	-3.141	.005
151. Formación del equipo directivo	4.24	0.700	4.95	0.218	-4.462	.000

Nota: elaboración propia

Tras el estudio psicométrico realizado, se cambiaron algunos aspectos de este cuestionario original. “Todo instrumento diagnóstico debe garantizar algunos indicadores de calidad antes de recoger la información (...) sin ellos, no se podría valorar y tomar decisiones sobre la información recogida con dicho instrumento” (Padilla, 2002, p. 111). Es por ello por lo que, una vez realizadas las pruebas que garantizan la fiabilidad y la validez del instrumento, se han tenido en cuenta las incidencias ocurridas en el proceso de pilotaje con el alumnado seleccionado para ello, tomándose las decisiones siguientes.

En la primera dimensión, correspondiente a las características sociodemográficas de los estudiantes encuestados pertenecientes al grupo

piloto, se advirtió que en el ítem 3, referido a la especialidad, no se había tenido en cuenta que había alumnos y alumnas que estaban cursando doble especialidad, por lo que se decidió desdoblar dicho ítem. En primer lugar, se les dio la opción de que señalaran si estaban cursando: mención única (3.1), doble mención (3.2) o generalista y dependiendo de la opción marcada, deberían responder cuál o cuáles de las menciones estaban cursando. En cuanto al ítem 4, referido a los estudios cursados con anterioridad al grado en Educación Primaria, se consideró información no significativa para el tema que nos ocupaba, por lo que se decidió eliminarlo. Y en el ítem 6, en el que se preguntaba por el número de hermanos, se añadió la aclaración de que ellos se incluyeran en este número, ya que hubo numerosas dudas en el grupo al que se le aplicó el cuestionario piloto, sobre si debían incluirse o no.

En la segunda dimensión, de nuevo para evitar las confusiones que aparecieron en la aplicación del cuestionario piloto sobre las opciones de respuesta a la pregunta: ¿Considera que las siguientes conductas del alumnado de un centro de Educación Primaria son disruptivas?, se sustituyó “totalmente de acuerdo y totalmente desacuerdo” por “nada y mucho”.

Del análisis realizado de cada ítem, resultó que el ítem 24 (“negarse a hacer la tarea en casa”) es una conducta que no se produce en el ámbito escolar, por lo que se decidió eliminarla.

En la segunda parte de esta dimensión, en la que aparecen las asignaturas del grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, en la indicación “Señale en qué grado se estudia el abordaje de las conductas disruptivas en las siguientes asignaturas del título de Grado en Educación Primaria” se decidió cambiar la expresión “en qué grado”, por “en qué medida”, para evitar la confusión del término “grado”. Además, se consideró incorporar una nota previa a la aparición de las menciones de cuarto, con la aclaración del significado de las siglas “CMSC” (Centro de Magisterio Sagrado Corazón) y “FCE” (Facultad de Ciencias de la Educación), añadiendo que, solo debían contestar a las menciones realizadas en su centro de procedencia, para que no hubiera confusiones sobre las menciones de una u otra facultad.

En la tercera parte de esta segunda dimensión, referente a “factores que inciden en la aparición de las conductas disruptivas en el aula”, una vez aplicado y analizado el cuestionario piloto, se eliminaron los ítems 122 “falta de normas y límites en la familia” y el 130 “presencia en el aula de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”, pues no discriminaban. Además, para que la pregunta que se realizaba resultara más clara, se cambió el término “inciden” por “influyen” y en las opciones se asignó (1= ninguna influencia a 5= máxima influencia)”.

En la tercera dimensión también se realizaron algunos cambios después de la aplicación y análisis del cuestionario piloto. En la primera subdimensión, se interroga al alumnado sobre las necesidades formativas para poder abordar las conductas disruptivas en el aula y se consideró una nueva estructuración que redujo el número de ítems de esta dimensión de 32 a 29, proporcionando mayor claridad. Se eliminaron los ítems 143 “técnicas conductuales” y 144 “técnicas cognitivas” dejándolos solo como indicación de las técnicas específicas que aparecen debajo de cada uno de ellos. Los ítems 143.1 “Técnicas para mantener e incrementar las conductas deseables” y 143.2 “Técnicas para disminuir conductas no deseables” se eliminaron por considerarlos innecesarios.

En la tabla 39 se indican los cambios del instrumento tras el pilotaje de la prueba y la configuración del cuestionario definitivo.

Tabla 52

Evolución del instrumento de investigación en cuanto al número de ítems en cada dimensión

Dimensión	Cuestionario inicial (nº de ítems)	Cuestionario definitivo (nº de ítems)
Datos personales	11	10
Formación inicial sobre conductas disruptivas	119	116
Necesidades formativas de los estudiantes de magisterio para el abordaje de conductas disruptivas	40	36
Total	170	162

Nota: elaboración propia

4.6.1.2 Descripción del cuestionario definitivo

El cuestionario definitivo que se ha utilizado para esta investigación lleva por nombre “Formación docente en conductas disruptivas (FDCD)” (ver Anexo 3). Con él se ha querido conseguir la información necesaria para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

El cuestionario permitió recopilar gran cantidad información en poco tiempo por el número de preguntas que lo componían, así como por la facilidad para administrarlo a un amplio número de participantes.

El instrumento final está compuesto por las tres dimensiones descritas con anterioridad: datos personales, formación inicial sobre conductas disruptivas y necesidades formativas de los estudiantes de magisterio para el abordaje de las conductas disruptivas.

En la dimensión “datos personales” se pueden encontrar “preguntas cerradas o estructuradas” en las que se solicita que se seleccione entre un conjunto de opciones previamente establecidas. Concretamente son de este tipo los ítems 1 (edad), 3 (Especialidad), 7 (estudios del padre), 8 (estudios de la madre). Además, hay dos preguntas “cerradas dicotómicas”, la 2 (sexo: hombre o mujer) y la 4 (ocupación: estudia o estudia y trabaja). Por último, se encuentran en esta primera dimensión cuatro “preguntas abiertas” en las que los y las participantes pueden dar respuesta a lo que se le pregunta, concretamente la 5 (número de hermanos), 6 (lugar de residencia familiar), 9 (profesión del padre) y 10 (profesión de la madre).

Las dos dimensiones siguientes que completan el cuestionario están compuestas en su mayoría por “preguntas de elección múltiple de estimación”, concretamente se ha utilizado, para la mayoría de las preguntas, la escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (grado de acuerdo), en la que “se expresa la opinión estimando el nivel de acuerdo en una escala de puntos que oscila entre el total desacuerdo y el total acuerdo ante la afirmación o enunciado que se presenta” (Padilla, 2002, p. 159). El ítem 116 es una pregunta cerrada dicotómica en la que se cuestiona si han recibido formación complementaria sobre la resolución de las conductas

disruptivas, siendo la respuesta si o no. Además, incluye una pregunta abierta en caso de que la respuesta sea afirmativa, pues se le indica que diga cuál. Los ítems 126, 155 y 162 son preguntas abiertas en las que se ofrece la posibilidad de que se indiquen otros factores, otras necesidades formativas u otros aspectos de mejora que consideren importantes para el abordaje de las conductas disruptivas.

El cuestionario se administró en primer lugar al alumnado del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” adscrito a la Universidad de Córdoba. Para ello se utilizó una hora del tiempo dedicado a los seminarios incluidos en el periodo de prácticas de este curso, para lo que se solicitó permiso previamente. El alumnado se mostró colaborador y motivado con la investigación que se estaba realizando, pues al estar realizando las prácticas en ese momento, se encontraban muy familiarizados con el tema sobre el que se les cuestionaba. Posteriormente, se administró en la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, tras el periodo de prácticas del alumnado. Previamente se contactó con el profesorado para solicitar un tiempo de sus horas de clase al principio del mes de mayo. Tanto profesorado como alumnado se mostraron solícitos y muy colaboradores, facilitando la aplicación del cuestionario.

4.7 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos del instrumento empleado, de naturaleza cuantitativa, se han tratado con diferentes procedimientos estadísticos que permiten dar respuesta al problema de investigación.

En esta fase, utilizando el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 25), se han aplicado métodos estadísticos correspondientes según el tipo de variable estudiada. Se ha realizado un análisis descriptivo para conocer las características de la población investigada, para ello se han elaborado tablas de frecuencias y porcentajes que han permitido ordenar y clarificar la información para su posterior interpretación. Concretamente se han diseñado diez tablas correspondientes a los datos personales de los participantes, referidos a los ítems 1 al 10 del cuestionario.

Asimismo, atendiendo al propósito de esta investigación y a los objetivos formulados, se ha realizado un análisis bivalente y se han diseñado tablas de contingencia, como es propio en las investigaciones cuantitativas, se han estudiado posibles relaciones entre variables, como señalan McMillan y Schumacher (2005) “una relación o asociación, se da cuando una variable varía sistemáticamente ante otra variable” (p. 272).

En cuanto a las técnicas de análisis de datos empleadas, se han aplicado pruebas paramétricas, para ello, como establece Bisquerra (2000) “se deben comprobar los supuestos paramétricos (...) éstos son: normalidad, homoscedasticidad y linealidad” (p. 243). Explica este autor que los investigadores suelen tener la tendencia de utilizar este tipo de pruebas, que son más potentes que las no paramétricas, aunque los supuestos anteriormente indicados no se confirmen del todo, pues “hay evidencia teórica y empírica de la robustez de muchas pruebas paramétricas, que hace que los resultados no se vean seriamente alterados por ligeras desviaciones de los supuestos paramétricos” (Bisquerra, 2000, p. 244).

Así, se ha elegido una u otra prueba paramétrica en función del tipo de variable independiente, dicotómica (cuando solo tiene dos modalidades) o politómica (adquiere tres o más valores). De tal forma, se ha empleado la prueba de t para muestras independientes en el caso de variables dicotómicas (sexo, ítem 2 del cuestionario) y ANOVA en el caso de variables politómicas (especialidad, ítem 3). Se ha utilizado la variable sexo con la intención de conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción del reconocimiento y tratamiento de conductas disruptivas, según sea quien responde hombre o mujer, pues según Uruñuela, (2019) “las profesoras ponen más partes que los profesores, en una proporción de tres a uno” (p.88). Por último, se tienen en cuenta las diferentes especialidades del grado de Educación Primaria para concretar las necesidades de formación en cada una de ellas; en este sentido se debe matizar que en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004) se han valorado mejor aquellas competencias relacionadas con las capacidades necesarias para el abordaje de las conductas disruptivas en la mención de Necesidades Educativas Especiales y en la mención de Educación Física.

Los resultados se han interpretado según el grado de significación (p), utilizado para conocer el nivel de probabilidad, en el presente estudio se ha utilizado la norma general por muchos investigadores, “si el valor p es igual o menor que .05 (...) se llega a la conclusión de que hay una diferencia estadísticamente significativa” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 366).

Por último, se ha empleado la técnica multivariante del Análisis Factorial Exploratorio al objeto de estudiar las relaciones entre las diferentes variables y advertir una estructura dimensional entre ellas. Dicha prueba estadística se ha implementado, por una parte, para definir empíricamente el concepto de conducta disruptiva y, por otra, para establecer los núcleos básicos sobre los que construir un plan de formación que responda a las necesidades formativas manifestadas por el grupo de estudiantes participante para el abordaje de las conductas disruptivas.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Capítulo V

RESULTADOS

En este capítulo se muestran, desde un enfoque descriptivo e inferencial, los resultados del análisis estadístico de los datos extraídos tras la aplicación del cuestionario “Formación Docente en conductas disruptivas (FDCD)”, implementado al alumnado de 4º curso de la titulación de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba durante el curso 2018/2019. La interpretación de los resultados aparece secuenciada conforme a las dimensiones y subdimensiones que conforman el instrumento utilizado para la recogida de información.

5.1 VALORACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Se recoge en este apartado la percepción que el alumnado posee sobre las conductas disruptivas, entendidas como aquel comportamiento de los estudiantes de Educación Primaria que, no siendo violento, impide o dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta dimensión está compuesta por 26 conductas disruptivas que se dan de forma habitual en el aula.

Como se puede observar en una primera aproximación a los resultados obtenidos (véase tabla 40), la media de la mayoría de los ítems de esta primera dimensión se sitúa por encima de la mediana 3, lo que indica que, en general, el alumnado del Grado en Educación Primaria considera que las conductas que aparecen entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diez de ellas se sitúan por encima del valor 4, de lo que se deduce que el alumnado encuestado percibe la importancia de

abordar las conductas disruptivas para conseguir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 53

Valoración general de las conductas disruptivas

Conductas disruptivas	Media	DT	N
Gritos o subidas de tono	4.16	0.805	270
Llegar tarde a clase de forma reiterada	3.35	0.982	270
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4.30	0.786	270
Tirar cosas por la clase	4.19	0.895	270
Deambular sin motivo por la clase	3.75	0.974	269
Hacer ruiditos en clase	3.88	0.901	270
Cantar, silbar o hacer sonar música	4.11	0.943	270
Tener malos modales con el profesor	4.45	0.877	270
Jugueteo con objetos	3.24	0.904	270
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	3.16	0.962	270
Pedir salir al lavabo continuamente	3.19	1.003	270
No realizar las actividades escolares	3.37	1.033	270
Falta de interés, pasividad, inactividad	3.43	1.098	270
No traer los libros, cuadernos o material de aula	3.49	1.039	269
No traer los deberes hechos	3.31	1.001	270
No sacar el material de trabajo en clase	3.69	0.944	270
Pintarraजार en el cuaderno, libro o pupitre	3.69	1.018	269
No acatar las órdenes del profesor	4.23	0.890	269
No cumplir un castigo	4.20	0.887	270
Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	3.86	1.001	270
Faltar a clase sin justificación	3.21	1.174	270
Usar el móvil en clase sin permiso	4.22	1.070	270
Destrozar o golpear objetos	4.49	0.853	270
Hablar sin permiso con otros compañeros	3.66	0.999	270
Come en clase sin permiso	3.77	0.987	270
Hablar mientras que el profesor explica	4.10	0.966	269
Sentarse de forma inadecuada	2.98	0.966	270

El ítem señalado con mayor relevancia como conducta disruptiva es “Destrozar o golpear objetos” (media=4.49), posiblemente por ser la que más altere el orden de la clase, seguido de “Tener malos modales con el profesor” (media=4.45) y “Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír” (media=4.30). Otras conductas consideradas bastante molestas para conseguir un buen resultado en este proceso de aprendizaje han sido “No acatar las órdenes del profesor” (media=4.23), “Usar el móvil en clase sin permiso” (media=4.22), “No cumplir un castigo” (media=4.20), “Tirar cosas por la clase” (media=4.19), “Gritos o subidas de tono” (media=4.16) “Cantar, silbar o hacer sonar música” (media=4.11) y “Hablar mientras que el profesor explica” (media=4.10). Solo un ítem es valorado

ligeramente por debajo de 3, “Sentarse de forma inadecuada” (media=2.98), posiblemente porque, aunque esta conducta muestra una postura no adecuada para el aprendizaje del estudiante que la adopta, sin embargo, no impide el aprendizaje del resto de los compañeros de aula ni la explicación del docente al grupo clase.

5.1.1 Valoración de la percepción de conductas disruptivas según el sexo del alumnado

La tabla 41 refleja la percepción de las conductas disruptivas en función del sexo del alumnado encuestado. Para ello, se ha aplicado una prueba t de Student (n.s.=.05), cuyos resultados permiten apreciar diferencias significativas entre ambos sexos solo en dos de los 26 ítems de esta dimensión, concretamente en el que indica como conducta disruptiva “Hacer otra tarea distinta a la que corresponde” y en “Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre”. Ambos ítems aparecen valorados con mayor índice de disruptividad por las mujeres ($t=-2.309$, $p=.0022$) y ($t=-2.256$, $p=.025$) respectivamente.

Tabla 54
Valoración de las conductas disruptivas en función del sexo

Conductas disruptivas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Gritos o subidas de tono	4.14	0.837	4.16	0.795	-0.202	.840
Llegar tarde a clase de forma reiterada	3.41	0.927	3.30	1.010	0.927	.355
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4.27	0.824	4.31	0.772	-0.479	.632
Tirar cosas por la clase	4.13	0.971	4.22	0.854	-0.765	.445
Deambular sin motivo por la clase	3.73	0.927	3.75	1.019	-0.142	.887
Hacer ruiditos en clase	3.80	0.914	3.92	0.897	-1.096	.274
Cantar, silbar o hacer sonar música	4.10	0.995	4.13	0.922	-0.308	.758
Tener malos modales con el profesor	4.34	0.989	4.50	0.802	-1.387	.167
Juguetear con objetos	3.19	0.810	3.26	0.969	-0.611	.542
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	2.98	0.951	3.26	0.956	-2.309	.022

Tabla 55 (cont.)

Valoración de las conductas disruptivas en función del sexo

Conductas disruptivas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Pedir salir al lavabo continuamente	3.03	0.935	3.27	1.035	-1.930	.055
No realizar las actividades escolares	3.28	1.042	3.40	1.025	-0.925	.356
Falta de interés, pasividad, inactividad	3.40	1.140	3.42	1.087	-0.153	.878
No traer los libros, cuadernos o material de aula	3.36	1.070	3.55	1.023	-1.505	.134
No traer los deberes hechos	3.20	1.069	3.36	0.963	-1.252	.212
No sacar el material de trabajo en clase	3.57	0.999	3.75	0.907	-1.490	.137
Pintarraजार en el cuaderno, libro o pupitre	3.51	1.020	3.80	1.019	-2.256	.025
No acatar las órdenes del profesor	4.13	0.921	4.28	0.875	-1.347	.179
No cumplir un castigo	4.11	0.923	4.24	0.868	-1.114	.266
Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	3.91	0.991	3.80	1.017	0.912	.362
Faltar a clase sin justificación	3.24	1.165	3.16	1.183	0.547	.585
Usar el móvil en clase sin permiso	4.09	1.093	4.28	1.062	-1.460	.145
Destrozar o golpear objetos	4.43	0.932	4.52	0.810	-0.765	.445
Hablar sin permiso con otros compañeros	3.75	0.938	3.58	1.034	1.386	.167
Come en clase sin permiso	3.74	0.981	3.79	1.007	-0.396	.693
Hablar mientras que el profesor explica	4.11	0.954	4.08	0.984	0.262	.794
Sentarse de forma inadecuada	2.96	0.950	2.98	0.990	-0.157	.875

5.1.2 Valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora cursada por el alumnado

Una aproximación a la valoración de estas conductas identificadas como disruptivas en atención a la mención cualificadora en la que se encuentra matriculado el alumnado muestra, tras la aplicación de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=.05$), diferencias estadísticamente significativas en cinco de los 26 ítems que configuran esta dimensión (véase tablas 42 y 43).

Tabla 56

Valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora

Conductas disruptivas	Mención cualificadora									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Gritos o subidas de tono	4.09	0.861	4.04	0.860	4.32	0.738	4.27	0.724	4.25	0.622
Llegar tarde a clase de forma reiterada	3.35	0.926	3.15	0.989	3.57	0.989	3.38	0.852	3.75	0.866
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4.40	0.746	4.01	0.862	4.51	0.665	4.31	0.679	4.25	0.866
Tirar cosas por la clase	4.20	0.905	4.06	0.833	4.40	0.838	4.12	0.864	3.92	1.311
Deambular sin motivo por la clase	3.77	0.965	3.62	0.924	3.95	0.985	3.77	0.765	3.92	1.240
Hacer ruiditos en clase	3.97	0.790	3.66	0.880	4.17	0.795	3.77	1.032	3.58	1.165
Cantar, silbar o hacer sonar música	4.18	0.967	3.81	0.925	4.31	0.930	4.38	0.637	4.00	1.128
Tener malos modales con el profesor	4.43	0.968	4.55	0.724	4.44	0.916	4.50	0.707	4.25	1.288
Juguetear con objetos	3.28	0.801	2.94	1.013	3.49	0.891	3.19	0.801	3.08	0.900
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	3.18	0.846	2.99	0.945	3.25	1.001	3.38	1.134	3.08	0.996
Pedir salir al lavabo continuamente	3.22	0.927	2.79	0.993	3.48	0.978	3.42	0.902	3.08	1.165
No realizar las actividades escolares	3.32	0.954	3.34	0.993	3.51	1.070	3.23	1.243	3.58	1.084
Falta de interés, pasividad, inactividad	3.54	1.017	3.46	1.146	3.40	1.027	3.35	1.056	3.75	1.288
No traer los libros, cuadernos o material de aula	3.55	1.016	3.45	1.026	3.52	1.018	3.50	0.906	3.42	1.443

Tabla 57 (cont.)

Valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora

Conductas disruptivas	Mención cualificadora									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
No traer los deberes hechos	3.32	1.017	3.28	1.012	3.35	0.908	3.15	1.008	3.67	1.231
No sacar el material de trabajo en clase	3.71	0.914	3.78	0.982	3.67	0.859	3.62	0.941	3.50	1.314
Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	3.71	1.011	3.69	1.003	3.77	1.021	3.65	0.892	3.25	1.215
No acatar las órdenes del profesor	4.18	0.934	4.32	0.826	4.24	0.928	4.42	0.758	4.00	1.128
No cumplir un castigo	4.12	0.992	4.36	0.753	4.25	0.856	4.15	0.834	3.75	1.215
Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	3.92	1.020	3.64	0.995	4.08	0.941	3.96	0.824	3.83	0.937
Faltar a clase sin justificación	3.18	1.171	3.15	1.132	3.17	1.140	3.23	1.210	3.50	1.314
Usar el móvil en clase sin permiso	4.12	1.083	4.13	1.127	4.29	1.088	4.35	0.892	4.08	1.379
Destrozar o golpear objetos	4.38	0.934	4.54	0.745	4.52	0.921	4.54	0.706	4.42	0.996
Hablar sin permiso con otros compañeros	3.92	0.853	3.25	0.990	3.85	1.023	3.62	0.898	3.75	0.866
Comer en clase sin permiso	3.74	1.020	3.63	1.013	3.99	0.937	3.62	0.852	3.75	1.215
Hablar mientras que el profesor explica	4.12	0.875	3.79	1.000	4.39	0.884	4.23	0.815	4.08	1.240
Sentarse de forma inadecuada	3.20	0.939	2.73	0.947	3.04	0.965	3.04	0.958	2.75	1.138

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Tabla 58
Análisis de Varianza de la valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora

Definición	Diferencia de medias		Post-Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4.071	.003	0.492	.006	LEI-NEE
Hacer ruiditos en clase	3.854	.005	0.517	.015	LEI-NEE
Pedir salir al lavabo continuamente	4.925	.001	0.689	.002	LEI-NEE
Hablar sin permiso con otros compañeros	5.095	.001	0.600	.008	LEI-NEE
Hablar mientras que el profesor explica	3.767	.005	0.599	.006	LEI-NEE

Nota: NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés.

La mención de Necesidades Educativas Específicas, a diferencia de Lengua Extranjera Inglés, es la que le da menor importancia a la conducta de “Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír” (I-J=0.492, p=.006).

La conducta “Hacer ruiditos en clase” es valorada de manera más severa por la mención de Lengua Extranjera Inglés, siendo la única que puntúa con un valor superior al 4 (media=4.17), en contraste con el resto de las especialidades, en particular con el alumnado que cursa la mención de Necesidades Educativas Específicas (I-J=0.517, p=.015).

En el ítem “Pedir salir al lavabo continuamente” también se aprecia diferencia significativa entre las distintas menciones del Grado en Educación Primaria, siendo de nuevo la especialidad de Necesidades Educativas Específicas la que le da menor importancia (media=2.79) y la que más la mención de Lengua Extranjera Inglés (media=3.48) (I-J=0.689, p=.002). Los niños de NEE precisan salir al WC con frecuencia, y esto posiblemente ha sido tenido en cuenta por el alumnado de esta mención al contestar el ítem.

De la misma forma, los ítems “Hablar sin permiso con otros compañeros” y “Hablar mientras que el profesor explica” reflejan

diferencias significativas entre las distintas especialidades, siendo la de Necesidades Educativas Específicas la que destaca por valorar ambas conductas de manera menos grave en contraposición con el alumnado de Lengua Extranjera Inglés (I-J=0.600, p=.008; I-J=0.599, p=.006).

5.2 VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Esta dimensión quiere analizar la formación sobre conductas disruptivas que el futuro docente ha recibido en los cuatro cursos que componen el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. A continuación, se muestra en las tablas 44, 45, 46 y 47, la percepción que el alumnado tiene en cuanto a la formación recibida sobre el tema tratado en las diferentes asignaturas correspondientes a cada uno de los cursos académicos de que consta su formación.

Tabla 59

Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en primer curso del Grado en Educación Primaria

Asignaturas	Media	DT	N
El conocimiento del medio natural	1.69	1.016	270
Principios del Lenguaje y Lengua española	1.93	1.085	270
Métodos de Investigación Educativa y Aplicaciones de las TIC	1.89	1.021	270
Sociología de la Educación	2.72	1.331	270
El conocimiento del medio social y cultural	2.04	1.184	269
Matemáticas	1.66	0.927	270
Educación Musical en Primaria	1.89	1.079	269
Psicología de la Educación y del Desarrollo	3.86	1.140	270
La Educación Primaria en el Sistema Educativo	2.53	1.271	269

Al examinar la información de la tabla 44 se puede observar que el alumnado opina que el tratamiento de este tema en las asignaturas de primer curso es escaso. Se advierte que la media en la mayoría de las asignaturas está en general muy por debajo de la mediana 3, exceptuando la asignatura de “Psicología de la Educación y del Desarrollo”, que obtiene una valoración de (media=3.86), debido posiblemente a que la temática, sobre todo de la segunda parte de la asignatura, posibilita tratar de forma práctica y teórica dicho tema.

Tabla 60

Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en segundo curso del Grado en Educación Primaria

Asignaturas	Media	DT	N
Prácticum I	3.89	1.246	270
Orientación Educativa. Relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria	3.44	1.247	270
Educación Plástica y visual	1.68	0.981	270
Psicología de la Personalidad	3.77	1.176	268
Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	1.64	1.004	269
Formación Literaria y Literatura Infantil	1.71	0.995	259
Educación mediática y Aplicaciones Didácticas de las TIC	1.74	1.019	266
Planificación e innovación en Educación Primaria	2.43	1.296	269
Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria	3.85	1.191	266

En el segundo curso, como se observa en la tabla 45, hay tres asignaturas cuya valoración en cuanto a la formación en el abordaje de las conductas disruptivas es superior a 3. La asignatura “Prácticum” es la que obtiene mayor valoración (media=3.89), debido a que es en ella donde el alumnado toma contacto con la realidad de la enseñanza, encuentra posiblemente dificultades para abordar dichas conductas y observa la actuación del profesorado en activo. Los seminarios del Prácticum son el espacio ideal para poder resolver con los tutores de la Universidad, los problemas reales a los que se enfrentan en el aula con el alumnado de Primaria.

Las otras dos asignaturas son “Orientación Educativa. Relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria” (media=3.44) y “Psicología de la Personalidad” (media=3.77), ambas relacionadas con contenidos en los que fácilmente se puede abordar el tema del tratamiento de las conductas disruptivas.

Las asignaturas de tercero del Grado en Educación Primaria se dedican fundamentalmente a la enseñanza de las didácticas de las distintas áreas que se trabajan en Educación Primaria. Al observar los datos de la tabla 46, se advierte de nuevo que el alumnado percibe que recibe formación sobre el abordaje de conductas disruptivas en la asignatura de “Prácticum II” que valora con una media=3.93 mientras que el resto de asignaturas reciben una valoración muy baja, de lo que se deduce que posiblemente se enfatice la enseñanza de cada una de las materias que se deben enseñar en primaria, pero en ninguna se aborde el problema de las conductas

disruptivas que, como se ha visto anteriormente, aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área, e incluso con más frecuencia en aquellas asignaturas que al alumnado pueden resultarle más arduas o abstractas, como las instrumentales (Lengua española, Lengua extranjera y Matemáticas) (LEA, 2007, artículo 47).

Tabla 61

Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en tercer curso del Grado en Educación Primaria

Asignaturas	Media	DT	N
Didáctica de la Lengua y Literatura	1.73	1.002	259
Didáctica de la Geometría y la Estadística	1.54	0.849	256
Idioma Extranjero para el profesorado de Primaria (inglés)	1.50	0.868	248
Didáctica de la Educación Física	2.47	1.292	266
Idioma extranjero para el profesorado de Primaria (francés)	1.56	0.897	188
Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	1.84	1.106	254
Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	1.85	1.078	256
Prácticum II	3.93	1.219	255

Las asignaturas de cuarto están divididas por especialidades. En la tabla 47 aparecen tanto las asignaturas comunes a todos, como las de cada especialidad en ambos centros.

Tabla 62

Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en cuarto curso del Grado en Educación Primaria

Asignaturas	Media	DT	N
Prácticum III	4.07	1.182	249
Trabajo Fin de Grado	2.31	1.258	235
Religión, cultura y valores (CMSC)	2.17	1.266	169
Didáctica del medio ambiente en Educación Primaria (FCE)	1.81	1.075	239
Mención Educación Física CMSC			
El deporte en la escuela	3.00	1.199	33
Fundamento de las habilidades motrices	3.24	1.185	29
Educación Física para la salud	2.96	1.290	28
La expresión corporal como recurso expresivo y comunicativo	3.32	1.389	28
Mención Educación Física FCE			
Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas	2.39	1.172	54
Fundamento de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico	2.63	1.224	56
Actividades físicas creativas y comunicativas	2.86	1.285	56
Educación física y salud	2.47	1.324	57

Tabla 63 (cont.)

Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en cuarto curso del Grado en Educación Primaria

Asignaturas	Media	DT	N
Mención Educación Musical CMSC			
Análisis del lenguaje musical. Aplicación a la flauta dulce	3.33	1.231	12
Formación vocal y auditiva y efectos psicoeducativos de la terapia musical	2.83	1.267	12
El lenguaje musical a través de los instrumentos musicales	2.82	1.328	11
El movimiento a través de la expresión musical y su didáctica	2.70	0.949	10
Mención Educación Musical FCE			
El lenguaje musical a través de los movimientos y los instrumentos escolares	2.73	1.280	10
Formación auditiva y expresión vocal	2.73	1.223	15
Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar	2.88	1.310	16
Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa	2.50	1.235	20
Mención Lenguas Extranjeras (inglés) CMSC			
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural	2.43	1.076	21
Metodología y didáctica de la segunda lengua	2.20	1.105	20
Música, plástica y dramatización como recursos de la lengua extranjera	3.00	1.474	24
Lengua extranjera para el ejercicio de la profesión docente	2.46	1.382	24
Mención Lenguas Extranjeras (inglés) FCE			
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural	1.75	1.158	48
Metodología y didáctica de la segunda lengua	1.96	1.293	50
Lengua extranjera para el aula	1.73	1.106	48
Lengua extranjera para el ejercicio de la profesión docente	1.66	0.872	50
Mención Lenguas Extranjeras (francés) CMSC			
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural	2.00	0.926	22
Metodología y didáctica de la segunda lengua	2.25	1.118	20
Música, plástica y dramatización como recursos de la lengua extranjera	2.26	1.046	19
Lengua extranjera para el ejercicio de la actividad docente	2.41	1.121	17
Mención Lenguas Extranjeras (francés) FCE			
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural	2.16	1.248	25
Metodología y didáctica de la segunda lengua	2.38	1.245	24
Lengua extranjera para el aula	2.79	1.382	24
Lengua extranjera para el ejercicio de la profesión docente	3.09	1.422	32
Mención Necesidades Educativas Específicas CMSC			
Atención al alumnado con necesidades educativas especiales	3.92	1.228	36
La compensación educativa en la escuela	3.36	1.313	36
Atención educativa al alumnado con alta capacidad intelectual	3.03	1.298	36
Lengua de signos en educación primaria	2.65	1.413	26

Tabla 64 (cont.)

Valoración de la formación inicial sobre conductas disruptivas en cuarto curso del Grado en Educación Primaria

Asignaturas	Media	DT	N
Mención Necesidades Educativas Específicas FCE			
Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas	3.60	1.287	62
Trastornos de la conducta y de la personalidad	4.44	0.850	52
Intervención psicoeducativa en los trastornos del lenguaje	3.38	1.239	52
Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	2.85	1.380	55
Optatividad General CMSC			
El mensaje cristiano	2.42	1.305	19
Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela	2.12	1.111	17
La Iglesia, los sacramentos y la moral	2.20	1.373	15
Didáctica del medio ambiente	2.40	1.350	10
Optatividad General FCE			
Medio social y cultural español. Geografía, instituciones y pensamiento contemporáneo	2.80	1.476	10
Psicología de los grupos	3.61	1.144	33
Educación permanente	3.00	1.247	28
El mensaje cristiano	1.87	1.302	15

Nota: FCE= Facultad de Ciencias de la Educación; CMSC= Centro de Magisterio Sagrado Corazón.

Al examinar los datos aquí expresados se descubre que las asignaturas en las que el alumnado percibe haber recibido más formación sobre conductas disruptivas son el “*Prácticum*” de este último curso (media=4.07) y en la asignatura de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre “*Trastornos de la conducta y de la personalidad*” (media=4.44). En este curso el alumnado cuenta con mayor conocimiento, habilidades y estrategias y su misión en las prácticas conlleva la intervención en el aula. Todos estos factores originan que deban abordar el ambiente en el aula, en muchas ocasiones sin la ayuda del tutor externo, que les dejará desarrollar el proceso de enseñanza como parte de su formación práctica. Ante la necesidad para afrontar solos las dificultades que les surgen en la clase, los alumnos pueden recurrir a los tutores profesionales y académicos, para pedir ayuda en el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan gestionar el aula de forma adecuada. Por ello Melgarejo, Pantoja y Latorre (2014) insisten en la importancia de mejorar esta asignatura en los nuevos planes de estudio de Magisterio, debido a la importancia para la formación de los estudiantes y González-Garzón y Laorden (2012) que explicitan la

necesidad de “simultanear la presencia en los centros escolares con la asistencia a sesiones de reflexión en la Escuela Universitaria, de forma que se produzca una adecuada unión teoría-práctica” (p. 135), y Cochran-Smith en Fuentes (2011) afirman que “el prácticum (...) debe crear nuevo conocimiento a partir de la práctica” (p. 240).

En cuanto a la asignatura de “Trastornos de conducta y de la personalidad”, perteneciente a la mención de Necesidades Educativas Específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación, ha sido la que ha obtenido mayor puntuación de todas las estudiadas en el Grado (media=4.44). Este resultado es lógico, pues los niños afectados con estos trastornos, se caracterizan por tener comportamientos problemáticos en el aula, entre los que se encuentran las conductas disruptivas. En ella se estudian y abordan las estrategias y técnicas necesarias para poder ayudar a este alumnado a que mejore su comportamiento y su proceso de aprendizaje.

En general, en las asignaturas correspondientes a la mención de Necesidades Educativas Específicas, los estudiantes han percibido mayor formación en el abordaje de las conductas disruptivas, siendo valorada la percepción de la formación sobre este tema en todas las materias por encima de la mediana 3, a excepción de dos: “Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (media=2.85) de la Facultad de Ciencias de la Educación” y “Lengua de signos en educación primaria” del Centro de Magisterio Sagrado Corazón” (media=2.65).

Otra de las asignaturas donde el alumnado señala que se ha tratado el tema en cuestión es “Psicología de los Grupos” de la FCE con una valoración de media de 3.61.

Hay que señalar que este grupo de estudiantes ha manifestado no recibir formación complementaria relacionada con esta temática durante su periodo universitario, coincidiendo este resultado con el estudio realizado por Ruiz y Molero (2010) en el que resultó que un (79,1%) de los estudiantes universitarios reciben la formación complementaria a sus estudios, una vez han terminado de cursar las titulaciones, para aumentar sus conocimientos mientras buscan empleo.

5.2.1 Valoración de la formación inicial sobre el abordaje de conductas disruptivas en función del sexo

Para conocer si los estudiantes tienen diferente percepción sobre la formación que están recibiendo acerca del abordaje de las conductas disruptivas en las distintas asignaturas el grado en Educación Primaria, se ha aplicado la prueba de t de Student ($n.s.=.05$) con los siguientes resultados (véase la tabla 48).

Tabla 65

Percepción de la formación en las asignaturas de primer curso, sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo

Asignaturas	Sexo				Prueba de t	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
El conocimiento del medio natural	1.74	0.991	1.68	1.045	0.494	.622
Principios del Lenguaje y Lengua Española	2.04	1.100	1.87	1.083	1.196	.233
Métodos de Investigación Educativa y Aplicaciones de las TIC	2.02	1.028	1.82	1.024	1.562	.120
Sociología de la Educación	2.80	1.326	2.67	1.334	0.797	.426
El Conocimiento del Medio Social y Cultural	2.09	1,119	2,04	1,241	0,318	.751
Matemáticas	1.80	1.013	1.57	0.868	1.951	.052
Educación Musical en Primaria	2.02	1.092	1.82	1.080	1.437	.152
Psicología de la Educación y del Desarrollo	3.73	1.187	3.92	1.117	-1.328	.185
La Educación Primaria en el Sistema Educativo	2.50	1.279	2.54	1.275	-0.305	.760

Al observar la tabla 48 se comprueba que no existen diferencias significativas entre la percepción de la formación sobre conductas disruptivas que tienen los alumnos en las asignaturas de primero del grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba.

Como se observa en la tabla 49, se advierten diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en la formación recibida sobre conductas disruptivas en dos asignaturas de segundo curso, "Psicología de la Personalidad" ($t=-2.705$, $p=.039$), donde la valoración media es alta para ambos, siendo la de las mujeres (media=3.88) superior a la de los hombres (media=3.57) y en la asignatura "Formación Literaria y Literatura Infantil", en la que ambos sexos consideran que ofrece escasa

formación sobre el tema, aunque los hombres le dan una valoración algo más alta que las mujeres ($t=2.180$, $p=.030$).

Tabla 66

Percepción de la formación en las asignaturas de segundo curso, sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo

Asignaturas.	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Prácticum 1	3.62	1.347	4.06	1.157	-2.856	-.444
Orientación educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Primaria	3.31	1.235	3.55	1.251	-1.488	.138
Educación Plástica y Visual	1.71	0.938	1.67	1.022	0.332	.740
Psicología de la Personalidad	3.57	1.200	3.88	1.157	-2.078	.039
Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	1.68	0.882	1.63	1.085	0.390	.697
Formación literaria y Literatura infantil	1.88	1.064	1.61	0.938	2.180	.030
Educación mediática y Aplicaciones didácticas de las TIC	1.88	1.082	1.67	0.979	1.685	.093
Planificación e innovación en Educación Primaria	2.52	1.238	2.35	1.337	1.020	.309
Convivencia escolar y Cultura de la Paz en Educación Primaria	3.70	1.234	3.96	1.173	-1.758	.080

Tabla 67

Percepción de la formación en las asignaturas de tercer curso sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo

Asignaturas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Didáctica de la Lengua y la Literatura	1.83	0.975	1.67	1.026	1.213	.226
Didáctica de la Geometría y la estadística	1.69	0.919	1.44	0.791	2.336	.020
Idioma extranjero para el profesorado de Primaria (inglés)	1.62	0.951	1.43	0.811	1.673	.096
Didáctica de la Educación Física	2.52	1.254	2.44	1.335	0.505	.614
Idioma Extranjero para el profesorado de Primaria (francés)	1.58	0.811	1.55	0.954	0.241	.810
Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	1.94	1.110	1.78	1.114	1.116	.266
Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	1.89	1.051	1.84	1.107	0.406	.685
Prácticum II	3.77	1.206	4.03	1.229	-1.662	.098

En la tabla 50 se puede apreciar que, en las asignaturas de tercero del grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, solo existe diferencia significativa entre hombres y mujeres al percibir la educación recibida sobre conductas disruptivas en la asignatura “Didáctica de la Geometría y la Estadística ($t=2.336$, $p=.020$), aunque la valoración de formación es muy baja por ambos sexos, con una Media de (media=1.69) para los hombres y (media=1.44) para las mujeres.

Tabla 68

Percepción de la formación en las asignaturas de cuarto curso sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo

Asignaturas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Prácticum III	3.89	1.248	4.20	1.132	-2.024	.044
Trabajo Fin de Grado	2.32	1.132	2.33	1.346	-0.078	.938
Religión, Cultura y Valores (CMSC)	2.25	1.250	2.08	1.285	0.849	.397
Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria (FCE)	1.88	1.094	1.77	1.074	0.719	.473
El deporte en la escuela (CMSC)	2.91	1.192	3.38	1.302	-0.610	.546
Fundamentos de las Habilidades Motrices (CMSC)	3.19	1.167	3.38	1.302	-0.369	.715
Educación Física para la salud (CMSC)	2.75	1.293	3.50	1.195	-1.415	.169
La Expresión Corporal como recurso Expresivo y Comunicativo (CMSC)	3.10	1.334	4.29	0.951	-2.115	.041
Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas (FCE)	2.36	1.078	2.55	1.572	-0.467	.643
Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico (FCE)	2.53	1.162	3.00	1.537	-1.141	.259
Actividades físicas creativas y comunicativas (FCE)	2.65	1.110	3.67	1.614	-2.525	.015
Educación Física y salud (FCE)	2.36	1.278	2.85	1.463	-1.158	.252
Análisis del lenguaje musical. Aplicación a la flauta dulce (CMSC)	3.50	1.080	2.50	2.121	1.054	.317
Formación vocal y auditiva. Efectos psicoeducativos de la terapia musical (CMSC)	2.90	1.197	2.50	2.121	0.391	.704
El lenguaje musical a través de los instrumentos musicales (CMSC)	2.89	1.269	2.50	2.121	0.358	.729

Tabla 69 (cont.)

Percepción de la formación en las asignaturas de cuarto curso sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo

Asignaturas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
El movimiento a través de la expresión musical y su didáctica (CMSC)	2.75	0.707	2.50	2.121	0.164	.895
El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares (FCE)	2.42	1.240	4.00	0.000	-2.150	.051
Formación auditiva y expresión vocal (FCE)	2.64	1.120	3.00	1.633	-0.495	.629
Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar (FCE)	3.00	1.265	2.60	1.517	0.553	.589
Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa (FCE)	2.71	1.204	2.00	1.265	1.198	.246
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural (CMSC)	2.67	0.888	2.25	1.282	0.862	.400
Metodología y didáctica de la segunda lengua (CMSC)	2.25	0.754	2.29	1.604	-0.66	.948
Música, plástica y dramatización como recursos de la lengua extranjera (CMSC)	3.08	1.320	3.00	1.732	0.118	.907
Lengua extranjera para el ejercicio de la profesión docente (CMSC)	2.77	1.235	2.33	1.581	0.726	.476
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural (FCE)	2.29	1.326	1.53	1.047	2.072	.44
Metodología y didáctica de la segunda lengua (FCE)	2.14	1.406	1.85	1.282	0.692	.492
Lengua extranjera para el aula (FCE)	2.14	1.099	1.55	1.092	1.711	.094
Lengua extranjera para el ejercicio de la función docente (FCE)	1.77	0.832	1.64	0.899	0.456	.650
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural (CMSC)	2.00	0.894	2.00	0.966	0.000	1.000
Metodología y didáctica de la segunda lengua (CMSC)	2.00	0.707	2.33	1.234	-0.567	.578
Música, Plástica y dramatización como recursos de la Lengua extranjera (CMSC)	1.83	0.753	2.46	1.127	-1.235	.234
Lengua extranjera para el ejercicio de la profesión docente (CMSC)	2.14	0.900	2.60	1.265	-0.819	.426
El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural (FCE)	2.00	0.816	2.27	1.486	-0.515	.611

Tabla 70 (cont.)

Percepción de la formación en las asignaturas de cuarto curso sobre el abordaje de conductas disruptivas según sexo

Asignaturas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Metodología y didáctica de la segunda lengua (FCE)	2.00	0.707	2.60	1.454	-1.151	.262
Lengua extranjera para el aula (FCE)	2.44	1.130	3.00	1.512	-0.951	.352
Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente (FCE)	3.27	1.272	3.00	1.517	0.509	.614
Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (CMSC)	3.55	1.128	4.08	1.256	-1.211	.234
La compensación educativa en la escuela (CMSC)	3.20	1.229	3.42	1.362	-0.451	.655
Atención educativa al alumnado con alta capacidad (CMSC)	3.20	1.229	2.96	1.341	0.488	.628
Lengua de signos en Educación Primaria (CMSC)	3.25	1.282	2.39	1.420	1.467	.155
Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas (FCE)	3.56	1.149	3.62	1.371	-0.164	.870
Trastornos de conducta y de personalidad (FCE)	3.94	1.056	4.71	0.579	-3.372	.001
Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje (FCE)	3.61	0.979	3.26	1.355	0.958	.343
Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (FCE)	2.80	1.322	2.89	1.430	-0.220	.827
El mensaje cristiano (CMSC)	2.25	1.035	2.55	1.508	-0.477	.640
Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela (CMSC)	2.30	1.160	1.86	1.069	0.799	.437
La Iglesia, los sacramentos y la Moral (CMSC)	2.43	1.618	2.00	1.195	0.589	.566
Didáctica del Medio Ambiente (CMSC)	3.00	1.414	1.50	0.577	1.982	.083
Medio social y cultural español: geografía, instituciones y pensamiento contemporáneo (FCE)	2.50	1.000	3.00	1.789	-0.503	.629
Psicología de los grupos (FCE)	3.42	1.084	3.71	1.189	-0.713	.481
Educación permanente (FCE)	2.83	1.337	3.13	1.204	-0.605	.550
El mensaje cristiano (FCE)	2.25	1.581	1.43	0.787	1.242	.236

Nota: FCE= Facultad de Ciencias de la Educación; CMSC= Centro de Magisterio Sagrado Corazón.

Al observar la tabla 51, se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de esta formación, en cuatro asignaturas, coincidiendo siempre las mujeres como el grupo que valora más alto la formación en el abordaje de conductas disruptivas en estas asignaturas. En el prácticum de este último curso, las alumnas perciben que han aprendido más sobre conductas disruptivas que los alumnos, siendo la media de las chicas (media=4.20) frente a (media=3.89) de los chicos, ($t=-2.024$, $p=.044$).

Las alumnas de cuarto, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación, reconocen que la asignatura en la que más han aprendido sobre conductas disruptivas es en la de “Trastornos de conducta y de la Personalidad” valorando dicha formación con una media de (media=4.71), frente a los alumnos, que a pesar de reconocer que han aprendido sobre conductas disruptivas en esta asignatura, la han puntuado con una media de (media=3.94). Esta ha sido la mayor diferencia que se ha encontrado en las valoraciones de ambos sexos ($t=-3.372$, $p=.001$).

Se aprecian, además diferencias significativas entre ambos sexos en la asignatura “La Expresión Corporal como recurso Expresivo y Comunicativo” del CMSC, en la que de nuevo vuelve a puntuar más la media de las chicas que la de los chicos en cuanto al aprendizaje sobre conductas disruptivas, chicas (media=4.29) frente a chicos (media=3.10), ($t=-2.115$, $p=.041$).

Y la última asignatura dónde aparece diferencia significativa en la percepción de formación sobre el tema tratado, es en “Actividades físicas comunicativas y creativas” de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), en la que también las chicas valoran la formación de manera más positiva que los chicos, quedando la media de estos por debajo de la mediana (media=2.65) y la de ellas por encima (media=3.67) ($t=-2.525$, $p=.015$).

5.3 VALORACIÓN DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MANIFESTACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

La manifestación de este comportamiento en el aula no tiene una única causa, como se ha podido advertir en el capítulo 1. En esta dimensión se desea saber la opinión del alumnado sobre los factores que pueden influir en que se den las conductas disruptivas en el aula y cuáles de los que aparecen en esta pueden incidir más. Para ello, se ha realizado en primer lugar un análisis descriptivo para saber la valoración general de cada uno de los factores expuestos para, posteriormente, aplicar pruebas de comparación de medias para conocer si el sexo del alumnado, así como la pertenencia a especialidad u otra influye en la percepción de estos elementos como motivadores de la conducta disruptiva.

Tabla 71

Percepción de los factores que influyen para la manifestación de conductas disruptivas en el aula

Factores	Media	DT	N
Rapidez de los cambios sociales	3.48	1.006	269
Falta de normas y límites en el Centro Educativo	3.80	1.095	270
Uso de redes sociales	3.77	0.999	269
Uso de móvil	3.81	1.033	269
Falta de coordinación entre familia y escuela	4.27	0.906	270
Estilo educativo del profesor poco asertivo	3.79	0.936	270
Distribución del aula rígida e insensible	3.50	1.083	270
Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha	4.03	0.996	270
Falta de interacción entre alumnado y profesor	4.08	0.984	270

Al observar los datos de la tabla 52, se advierte que todos los factores que aparecen en esta dimensión son puntuados por el alumnado por encima de la mediana 3, de lo que se deduce que el alumnado considera que todos ellos en general inciden de manera decisiva en el clima de aula, ocasionando un empobrecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Especial importancia le conceden a la “falta de coordinación entre familia y escuela” (media=4.27), seguido del factor “Falta de interacción entre alumno y profesor” (media=4.08) y la “Metodología expositiva, donde el profesor habla y el alumno escucha” (media=4.03).

5.3.1 Valoración de los factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función del sexo

Para poder comprobar si existen diferencias entre los sexos de los y las estudiantes en cuanto a la percepción de los factores que pueden estar influyendo para que se produzca el comportamiento disruptivo en el aula, se ha aplicado la prueba de t de Student (n.s.=.05), con el siguiente resultado (véase tabla 53).

Tabla 72

Factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función del sexo

Factores	Sexo				Diferencia de media	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Rapidez en los cambios sociales	3.43	1.055	3.51	0.976	-0.613	.541
Falta de normas y límites en el centro educativo	3.82	1.054	3.78	1.134	0.282	.778
Uso de redes sociales	3.76	1.029	3.80	0.986	-0.309	.757
Uso del móvil	3.78	1.106	3.83	0.989	-0.393	.695
Falta de coordinación entre familia y escuela	4.12	0.958	4.36	0.874	-2.056	.041
Estilo educativo del profesor poco asertivo	3.70	0.962	3.82	0.918	-1.094	.275
Distribución del aula rígida e inflexible	3.26	1.185	3.68	0.996	-3.123	.002
Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha	3.90	1.033	4.12	0.970	-1.715	.088
Falta de interacción entre alumnado y profesorado	3.90	1.061	4.19	0.922	-2.305	.022

En la tabla 53 se advierte que tanto chicos como chicas consideran relevantes todos los factores expuestos para la aparición de conductas disruptivas y se observan diferencias significativas en la opinión entre los dos grupos en tres factores: “Falta de coordinación entre familia y escuela”, “Distribución del aula rígida e inflexible” y “Falta de interacción entre alumnado y profesorado”, siendo ellas las que dan mayor importancia a cada uno de los tres factores frente los chicos para el primer factor ($t=-2.506$, $p=.041$). En cuanto a la rigidez en la distribución del aula, también ellas consideran que tiene más importancia para la aparición de conductas disruptivas ($t=-3.123$, $p=.002$) y consideran muy importante la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado ($t=-2.305$, $p=.022$)

5.3.2 Valoración de los factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función de la mención

Tabla 73

Factores que influyen para que se manifiesten conductas disruptivas en el aula en función de la mención

Factores	Mención cualificadora									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Rapidez de los cambios sociales	3.32	1.105	3.64	0.980	3.31	1.033	3.65	0.689	3.75	.754
Falta de normas y límites en el centro educativo	3.88	1.053	4.03	0.969	3.59	1.175	3.88	1.033	3.58	1.165
Uso de redes sociales	3.77	1.057	3.64	1.002	3.69	0.930	3.96	0.999	4.17	.718
Uso de móvil	3.83	1.062	3.55	1.063	3.73	1.070	4.15	0.732	4.33	.492
Falta de coordinación entre familia y escuela	4.25	0.902	4.39	0.816	4.12	1.039	4.15	0.925	4.50	.674
Estilo educativo del profesor poco asertivo	3.71	0.931	3.99	0.807	3.79	0.963	3.73	0.919	3.67	.985
Distribución del aula rígida e inflexible	3.42	1.117	3.76	1.016	3.32	1.002	3.65	1.093	3.33	1.155
Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha	3.86	1.074	4.13	0.968	4.15	0.833	4.04	0.916	4.42	.793
Falta de interacción entre alumnado y profesorado	3.98	0.992	4.30	0.853	4.03	1.013	4.08	0.845	4.33	.778

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Al analizar a través de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=.05$) la percepción que los alumnos y alumnas de cada mención tienen acerca de los factores que influyen en la manifestación de conductas disruptivas en el aula, se aprecia que solo hay diferencias significativas en un factor, "Uso del móvil" ($F=2.690$, $p=0.32$). La prueba post-hoc de Scheffé no reveló diferencia alguna entre pares de grupos, lo que significa que las medias son todas diferentes entre sí, siendo las menciones de Lengua Extranjera Francés (media=4.15) y Educación Musical (media=4.33), las que otorgan mayor importancia a este factor, como causante de conductas disruptivas en el aula (véase tabla 54).

5.4 VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS PARA EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

La formación del docente para abordar el comportamiento disruptivo debe ser holística y conlleva la adquisición de distintas habilidades y competencias que capaciten para la utilización de las herramientas adecuadas en las situaciones cotidianas de disrupción. Con el análisis de esta dimensión se han querido conocer las carencias formativas del alumnado en este ámbito. En las tablas 55, 56 y 57 aparece la valoración general que el alumnado del grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba concede a estas necesidades formativas.

Tabla 74

Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas

Necesidades formativas de carácter general	Media	DT	N
Observación del alumnado en el aula	4.31	0.779	267
Estrategias de intervención tutorial	4.32	0.816	270
Educación Emocional	4.55	0.739	270
Asesoramiento e intervención con familias	4.48	0.704	270
Estrategias de comunicación asertiva	4.38	0.715	270
Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado	4.47	0.714	270
Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	4.26	0.800	270
Formación en escucha activa al alumnado	4.42	0.721	270
Estrategias para potenciar las habilidades del alumnado con sus iguales y con los adultos	4.30	0.788	269
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	4.49	0.720	270
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	4.47	0.689	269

La tabla 55 muestra medias muy altas en la necesidad de formación en todas las estrategias generales para la gestión del aula, lo que denota el gran interés, por parte del alumnado encuestado, en esta formación imprescindibles para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula.

Tabla 75

Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas

Técnicas conductuales	Media	DT	N
Refuerzo positivo	4.41	0.731	269
Economía de fichas	3.79	0.979	268
Refuerzo negativo	3.31	1.203	269
Modelado	3.60	1.022	270
Moldeamiento	3.59	1.034	270
Contratos de conducta	4.01	0.841	268
Extinción	3.39	1.130	269
Tiempo fuera	3.07	1.250	269
Castigo	2.89	1.243	270
Reforzamiento diferencial	3.34	1.035	268
Control de estímulos	3.87	0.963	270
Sobrecorrección	3.22	1.150	267
Saciación	3.13	1.127	262

En la tabla 56 se aprecia que la puntuación media sobre la necesidad de formación en técnicas de modificación de conducta es superior a 3 en todas, excepto en la técnica conductual del “Castigo” (media=2.89), posiblemente por la connotación emocional negativa que conlleva el término, lo que indica que en general el alumnado percibe la necesidad de formarse en estas técnicas para gestionar las conductas disruptivas.

Tabla 76

Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas

Técnicas cognitivas	Media	DT	N
Autoinstrucciones	3.74	0.900	270
Detención del pensamiento	3.52	1.056	269
Reestructuración cognitiva	3.79	0.988	267
Autorregulación	4.15	0.856	263

En la tabla 57, igual que en las dos anteriores, se aprecia que el alumnado demanda formación sobre técnicas cognitivas para abordar estos comportamientos que perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la media en las cuatro técnicas que aparecen es superior a (media=3.5), siendo la más alta la técnica de Autorregulación (media=4.15).

5.4.1 Valoración de las necesidades formativas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula en función del sexo

Se desea analizar si existen diferencias entre sexos, al percibir las necesidades formativas para abordar las conductas disruptivas que impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Para ello se ha aplicado la prueba de t de Student ($n.s.=.05$) con el siguiente resultado (véase tablas 58, 59 y 60).

Tabla 77

Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula por sexo

Necesidades formativas de carácter general	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Observación del alumnado en el aula	4.14	0.818	4.42	0.744	-2.823	.005
Estrategias de intervención tutorial	4.27	0.902	4.36	0.758	-0.954	.341
Educación emocional	4.38	0.813	4.65	0.676	-2.786	.006
Asesoramiento e intervención con familias	4.34	0.663	4.57	0.716	-2.625	.009
Estrategias de comunicación asertiva	4.19	0.786	4.50	0.635	-3.487	.001
Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado	4.31	0.812	4.58	0.629	-2.889	.004
Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	4.09	0.878	4.38	0.726	-2.935	.004
Formación en escucha activa al alumnado	4.26	0.809	4.52	0.645	-2.878	.004
Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	4.05	0.836	4.46	0.711	-4.312	.000
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	4.34	0.807	4.58	0.650	-2.617	.009
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	4.28	0.778	4.59	0.598	-3.557	.000

Observando la tabla 58, llama la atención que alumnos y alumnas perciben gran necesidad de formación en estas estrategias, puesto que la media de puntuación en los dos grupos está por encima de la mediana 3 en todos los elementos. Solo un ítem no muestra diferencia significativa en la puntuación de ambos sexos, "estrategias de intervención tutorial", mientras que existen diferencias significativas entre ambos sexos en todas las demás necesidades formativas generales, puntuando más alto las chicas en todos

los casos, especialmente en “Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con los iguales y con los adultos” y en “Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado” ambas con valor de ($p=.000$). La formación en “educación emocional” parece ser la más solicitada por el alumnado, con una puntuación media de (media=4.65) en el caso de las chicas y de (media=4.38) en caso de los chicos.

Tabla 78

Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula por sexo

Técnicas conductuales	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Refuerzo positivo	4.24	0.838	4.53	0.635	-3.155	.002
Economía de fichas	3.62	0.874	3.92	1.022	-2.479	.014
Refuerzo negativo	3.32	1.122	3.32	1.158	0.007	.995
Modelado	3.43	0.908	3.70	1.088	-2.150	.033
Moldeamiento	3.46	0.951	3.69	1.092	-1.750	.081
Contratos de conducta	3.86	0.818	4.11	0.849	-2.384	.018
Extinción	3.30	1.011	3.44	1.192	-0.978	.329
Tiempo fuera	3.15	1.246	3.03	1.272	0.800	.425
Castigos	3.03	1.228	2.77	1.232	1.648	.101
Reforzamiento diferencial	3.30	1.018	3.37	1.052	-0.567	.571
Control de estímulos	3.75	0.907	3.97	0.984	-1.802	.073
Sobrecorrección	3.36	1.042	3.13	1.215	1.528	.128
Saciación	3.16	1.017	3.11	1.202	0.312	.755

En cuanto a las técnicas conductuales necesarias para el abordaje de estos comportamientos en el aula, se aprecia en la tabla 59 que todos ven la necesidad de dicha formación con claridad y se observa que solo existen diferencias significativas entre ambos sexos, en la necesidad de formación sobre “refuerzo positivo”, “economía de fichas”, “modelado” y “contratos de conducta”, siendo de nuevo las chicas las que puntúan más alto la necesidad de formación en estas técnicas. El ítem valorado más bajo es el castigo, siendo la diferencia de medias entre ambos sexos no significativa.

En cuanto a la necesidad de aprendizaje de técnicas cognitivas, los datos de la tabla 60 revelan que todo el alumnado requiere esta formación y solo existe diferencia significativa entre chicos y chicas en la técnica de Autoinstrucciones ($t=-2.298$, $p=.022$), donde las mujeres parecen percibir una mayor necesidad de formación (media= 4.22) frente a los hombres (media=4.03).

Tabla 79

Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula por sexo

Técnicas cognitivas	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Autoinstrucciones	3.59	0.874	3.85	0.908	-2.298	.022
Detención del pensamiento	3.59	0.978	3.49	1.116	0.723	.470
Reestructuración cognitiva	3.72	1.005	3.84	0.980	-0.927	.355
Autorregulación	4.03	0.864	4.22	0.852	-1.775	.077

5.4.2 Valoración de las necesidades formativas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula en función de la mención cualificadora

Al analizar a través de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=.05$) la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la necesidad de formación para abordar las conductas disruptivas que tiene el alumnado en atención a las distintas menciones cualificadoras del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba se aprecia, por los resultados obtenidos, que aparecen múltiples diferencias, sobre todo en lo que se refiere a las técnicas de modificación de conducta.

Tabla 80

Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Necesidades formativas	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Observación del alumnado en el aula	4.15	0.755	4.43	0.722	4.47	0.747	4.00	0.816	4.33	0.778
Estrategias de intervención tutorial	4.23	0.897	4.37	0.714	4.44	0.775	4.19	0.801	4.25	1.138
Educación emocional	4.28	0.839	4.75	0.472	4.67	0.723	4.54	0.582	4.42	1.165
Asesoramiento e intervención con familias	4.28	0.740	4.54	0.682	4.52	0.685	4.65	0.485	4.67	0.651
Estrategias de comunicación asertiva	4.09	0.785	4.55	0.610	4.39	0.715	4.50	0.648	4.42	0.669

Tabla 81 (cont.)

Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Necesidades formativas	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Estrategias para desarrollar el autocontrol en el alumnado	4.26	0.889	4.64	0.513	4.56	0.683	4.38	0.697	4.42	0.669
Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	4.11	0.868	4.33	0.746	4.37	0.767	4.15	0.675	4.25	1.055
Formación en escucha activa al alumnado	4.23	0.806	4.57	0.679	4.43	0.701	4.35	0.745	4.50	0.674
Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	4.06	0.747	4.41	0.784	4.37	0.749	4.15	0.834	4.50	0.798
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	4.34	0.668	4.58	0.678	4.63	0.588	4.12	1.033	4.50	0.674
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	4.20	0.795	4.57	0.609	4.55	0.665	4.46	0.706	4.58	0.669

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Se puede observar en la tabla 61, que el alumnado de todas las menciones tiene gran necesidad de formación en estas estrategias, aunque se advierten diferencias significativas entre las menciones en muchas de ellas. La mención de NEE es la que parece estar más sensibilizada para la formación en todas estas estrategias, exceptuando las “estrategias para desarrollar una mejor autoestima en el alumnado” que la valora más alto la mención de LEI, aunque con poca diferencia. Media de NEE (media=4.58) frente a (media=4.63) que es la media de LEI. La “formación en educación emocional” es la más solicitada, siendo de nuevo la mención de NEE, la que le otorga mayor puntuación con una media de (media=4.75), posiblemente porque el perfil de este alumnado tiene mayor sensibilidad hacia este tipo de problemática en el aula y por tanto tiene más necesidad de prepararse en todas estas estrategias.

Tabla 82

Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Necesidades formativas	Diferencia de medias		Post-Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos
Educación emocional	4.260	.002	0.469	.007	NEE-EF
			0.390	.036	LEI-EF
Estrategias de comunicación asertiva	3.953	.004	0.460	.007	NEE-EF
Estrategias para desarrollar el autocontrol en el alumnado	2.821	.026	-	-	-
Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	2.467	.046	-	-	-
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	3.657	.007	0.511	.036	NEE-LEF
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	3.128	.016	-	-	-

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

La aplicación de la misma prueba estadística que en ocasiones anteriores revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la valoración de necesidades formativas en atención a la mención cursada por el alumnado (véase tabla 62), donde elementos como la educación emocional (I-J=.469, p=.007) y estrategias de comunicación asertiva (I-J=.460, p=.007), son elementos que precisa en mayor medida el

alumnado de la mención de NEE a diferencia de compañeros de EF y LEI. El alumnado de este último grupo prioriza la formación en educación emocional (I-J=.390, p=.036) por encima del alumnado de LEF.

Tabla 83

Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Técnicas conductuales	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Refuerzo positivo	4.32	0.773	4.55	0.702	4.49	0.667	3.96	0.774	4.58	0.515
Economía de fichas	3.48	0.868	4.33	0.877	3.76	1.018	3.23	0.815	3.55	0.934
Refuerzo negativo	3.12	1.218	3.64	1.172	3.43	1.187	2.96	0.958	2.50	1.168
Modelado	3.26	0.923	3.94	0.919	3.75	1.054	3.23	0.992	3.50	1.087
Moldeamiento	3.42	0.950	3.84	1.067	3.64	1.035	3.23	0.951	3.17	1.030
Contratos de conducta	3.75	0.791	4.28	0.794	4.12	0.865	3.54	0.761	3.92	0.793
Extinción	3.05	0.975	3.82	1.051	3.49	1.120	3.00	1.095	2.83	1.267
Tiempo fuera	2.97	1.287	3.10	1.195	3.22	1.242	2.92	1.294	2.67	1.303
Castigos	2.97	1.172	2.78	1.335	3.11	1.203	2.69	1.123	2.00	1.206
Reforzamiento diferencial	3.14	0.998	3.49	0.943	3.54	1.113	3.04	0.824	2.92	0.996
Control de estímulos	3.75	0.936	3.99	0.997	3.96	0.992	3.58	1.065	3.83	0.937
Sobrecorrección	3.31	1.052	3.24	1.124	3.16	1.231	3.08	1.093	2.92	1.379
Saciación	3.11	1.033	3.30	1.108	3.17	1.222	2.92	0.759	2.67	1.231

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Al observar los datos de la tabla 63, se percibe necesidad de formación también en técnicas conductuales, aunque por debajo de la necesidad de formación que se muestra en las estrategias generales que aparecen en la tabla 61. La mayoría de las puntuaciones de estos ítems se encuentran cercanos a la mediana en todas las menciones cualificadoras del grado en Educación Primaria. Se aprecia que el alumnado de todas las menciones se siente más atraídos por aprender técnicas de modificación de conducta que ayuden a adquirir nuevas conductas, como “refuerzo positivo”, “contrato de conducta” o “economía de fichas”, que por aquellas técnicas cuyo objetivo es la reducción de conductas inapropiadas, como “castigo” o “tiempo fuera”, posiblemente porque puedan tener mayor

conocimiento de estas últimas. Llama la atención que la mención de EM es la que presenta valores más bajos en la necesidad de aprender estas estrategias, estando muchos de ellos por debajo de la mediana.

Tabla 84

Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Necesidades formativas	Diferencia de medias		Post-Hoc de Scheffé		Grupos
	F	p	I-J	p	
Refuerzo positivo	3.881	.004	0.591	.013	NEE-LEF
			0.595	.036	LEI-LEF
			0.851	.000	NEE-EF
Economía de fichas	10.294	.000	1.098	.000	NEE-LEF
			0.572	.010	NEE-LEI
Refuerzo negativo	3.906	.004	-	-	-
			0.679	.004	NEE-EF
Modelado	5.340	.000	0.710	.046	NEE-LEF
			-	-	-
Moldeamiento	2.823	.026	-	-	-
			0.530	.008	NEE-EF
Contratos de conducta	6.086	.000	0.745	.004	NEE-LEF
			0.585	.044	LEI-LEF
			0.772	.002	NEE-EF
Extinción	6.174	.000	0.818	.030	NEE-LEF
			-	-	-
Castigos	2.548	.040	-	-	-
Reforzamiento diferencial	2.900	.023	-	-	-

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

En atención a los resultados de un Análisis de Varianza de un factor y los contrastes múltiples realizados ($n.s.=.05$), se observa en la tabla 64 que el alumnado de la mención de NEE prioriza formación en elementos como el refuerzo positivo ($I-J=.591$, $p=.013$), la economía de fichas ($I-J=.851$, 1.098 , $.572$; $p=.0.000$, 000 , $.010$), el modelado ($I-J=.679$, $.710$; $p=.004$, $.046$), los contratos de conducta ($I-J=.530$, $.745$, $p=.008$, $.004$) y la extinción ($I-J=.772$, $.818$; $p=.002$, $.030$), en comparación con el alumnado de EF y LEF. Por su parte, el alumnado de LEI prioriza sobre sus compañeros y compañeras de LEF la formación en técnicas conductuales como el refuerzo positivo ($I-J=.595$, $p=.036$) y los contratos de conducta ($I-J=.585$, $p=.044$).

Tabla 85

Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Técnicas cognitivas	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Autoinstrucciones	3.52	0.773	3.93	0.958	3.87	0.859	3.65	0.689	3.67	1.155
Detención de pensamiento	3.54	0.849	3.76	1.016	3.41	1.204	3.42	0.857	3.42	1.165
Reestructuración cognitiva	3.69	0.865	4.06	0.892	3.78	1.003	3.62	0.983	3.58	1.443
Autorregulación	3.92	0.835	4.33	0.856	4.34	0.671	4.08	0.812	4.00	1.206

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Todo el alumnado de las menciones del título en Educación Primaria observa la necesidad de formación en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula, como se puede observar en la tabla 65. La media de valoración de todas las menciones en todas las técnicas señaladas es superior a la mediana, con valoraciones muy cercanas a 4 en la mención de NEE, lo que indica una mayor sensibilidad hacia el aprendizaje de estas estrategias. La prueba de comparaciones múltiples da como resultados que las diferencias entre emociones son estadísticamente significativas ($F=3.118$, $p=0.016$), pero no se identifican peso alguno entre pares (véase tabla 66).

Tabla 86

Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Necesidades formativas	Diferencia de medias		Post-Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos
Autorregulación	3.118	.016	-	-	-

5.5 VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS QUE PODRÍAN MEJORAR EL ABORDAJE DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Por último, se ha solicitado información al alumnado sobre los aspectos que podrían ayudar para prevenir la aparición de conflictos y de conductas disruptivas en el aula.

En una primera valoración general se aprecia, por la información aportada en la tabla 67, que todos los aspectos indicados parecen muy adecuados para la mejora del ambiente de aula y, por tanto, para evitar que se den las conductas disruptivas en ella. La valoración media de todos los aspectos que aparecen es superior a 4. Los aspectos más valorados por el alumnado son la “formación del profesorado” (media=4.67) y la “coordinación entre el profesorado” (media=4.54). Este resultado confirma de nuevo la necesidad de formación sobre la gestión del comportamiento en el aula, desde la percepción de los y las estudiantes de Magisterio.

Tabla 87

Valoración general de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas

Aspectos de mejora	Media	DT	N
Programas específicos adaptados	4.18	0.795	270
Metodología docente del aula	4.43	0.690	270
Flexibilidad en la organización del aula	4.18	0.862	270
Formación del profesorado	4.67	0.596	270
Coordinación entre el profesorado	4.54	0.708	270
Formación del equipo directivo	4.39	0.819	270

5.5.1 Valoración por sexo de los aspectos que podrían mejorar las conductas disruptivas en el aula

Tabla 88

Valoración de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas en función del sexo

Aspectos de mejora	Sexo				Diferencia de medias	
	Hombre		Mujer		t	p
	Media	DT	Media	DT		
Programas específicos adaptados	4.11	0.754	4.25	0.795	-1.395	.164
Metodología docente del aula	4.35	0.707	4.47	0.683	-1.370	.172
Flexibilidad en la organización del aula	4.04	0.909	4.27	0.832	-2.140	.033
Formación del profesorado	4.68	0.528	4.66	0.645	0.209	.834
Coordinación del profesorado	4.48	0.722	4.58	0.706	-1.143	.254
Formación del equipo directivo	4.41	0.768	4.38	0.854	0.311	.756

Al realizar la prueba de t de Student para muestras independientes (n.s.=.05) tomando como variable de clasificación el sexo del alumnado se observa, como aparece en la tabla 68, que solo se encuentra diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de los chicos y de las chicas en el elemento “flexibilidad en la organización del aula”, siendo 4.04

la puntuación media de los hombres frente a 4.27 la media de las mujeres, que parecen otorgar mayor importancia a este aspecto ($t=-2.140$, $p=.033$).

5.5.2 Valoración de los aspectos que podrían mejorar las conductas disruptivas en el aula en función de la mención

Tabla 89

Valoración de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Aspectos de mejora	Mención cualificadora									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Programas específicos adaptados	4.05	0.717	4.40	0.719	4.23	0.909	4.04	0.774	4.08	0.669
Metodología docente del aula	4.28	0.718	4.55	0.681	4.56	0.620	4.35	0.797	4.33	0.651
Flexibilidad en la organización del aula	4.09	0.824	4.25	0.876	4.12	0.958	4.27	0.724	4.50	0.522
Formación del profesorado	4.60	0.524	4.76	0.580	4.72	0.559	4.69	0.471	4.92	0.289
Coordinación entre el profesorado	4.49	0.753	4.58	0.655	4.59	0.617	4.54	0.706	4.50	0.798
Formación del equipo docente	4.46	0.709	4.42	0.819	4.33	0.905	4.31	0.736	4.50	0.798

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical

Al examinar los datos aportados en la tabla 69 tras la realización de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=.05$) en atención a la mención cualificadora en la que se encuentran matriculados los y las estudiantes, se observa que las puntuaciones medias en todas ellas son superiores a 4, de lo que se deduce que el alumnado de las distintas especialidades considera que todos los aspectos señalados tienen una gran importancia para mejorar la gestión del ambiente en la clase sin distinción alguna. Los datos de la tabla 70 muestran que no existen diferencias

significativas, en la valoración de estos aspectos, entre el alumnado que pertenece a las distintas menciones cualificadoras del título de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba.

Tabla 90

Análisis de Varianza de la valoración de los aspectos que podrían mejorar el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Aspectos de mejora	Diferencia de medias	
	F	p
Programas específicos adaptados	2.106	.081
Metodología docente del aula	2.130	.078
Flexibilidad en la organización del aula	0.864	.486
Formación del profesorado	1.286	.276
Coordinación entre el profesorado	0.224	.925
Formación del equipo docente	0.357	.839

5.6 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONDUCTA DISRUPTIVA

La aproximación a una definición de conducta disruptiva desde la opinión manifestada por el alumnado participante en este estudio ha llevado a realizar un Análisis Factorial de carácter exploratorio (Pett, Lackey y Sullivan, 2003) a partir de los elementos que configuran la dimensión “Definición de conductas disruptivas”. El objetivo de esta técnica es reducir la dimensionalidad de los datos, para estudiar las relaciones existentes entre las variables propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas que nos permita un acercamiento a los elementos básicos que definan este concepto.

Se ha realizado este análisis a partir del método de extracción de componentes principales a fin de maximizar la varianza explicada (García, Gil y Rodríguez, 2000). Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, se han obtenido un total de 4 factores con una explicación total de la varianza de un 58.510%, lo que facilitó los trabajos posteriores y donde la técnica presupone su efectividad (véase tabla 71).

Tabla 91

Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial

Factor	Autovalor	% varianza explicada	% acumulado
1	4.540	16.817	16.817
2	4.283	15.863	32.680
3	3.823	14.158	46.838
4	3.151	11.672	58.510

Tabla 92

Matriz de componentes rotados relativa a la factorización de las conductas disruptivas

Conductas disruptivas	Factores			
	1. Desmotivación escolar	2. Desobediencia	3. Llamadas de atención	4. Falta de autocontrol
No traer los libros, cuadernos o material de aula	.808			
No traer los deberes hechos	.783			
No realizar las actividades escolares	.773			
Falta de interés, pasividad, inactividad	.766			
No sacar el material de trabajo en clase	.655			
Faltar a clase sin justificación	.634			
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	.559			
Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	.448			
Destrozar o golpear objetos		.807		
No cumplir un castigo		.738		
Usar el móvil en clase sin permiso		.738		
No acatar las órdenes del profesor		.692		
Tener malos modales con el profesor		.691		
Tirar cosas por la clase		.513		
Hacer ruiditos en clase			.714	
Gritos o subidas de tono			.690	
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír			.664	
Llegar tarde a clase de forma reiterada			.629	
Cantar, silbar o hacer sonar música			.626	
Deambular sin motivo por la clase			.578	
Hablar sin permiso con otros compañeros				.798
Sentarse de forma inadecuada				.671
Hablar mientras que el profesor explica				.620
Juguetear con objetos				.553
Come en clase sin permiso				.552
Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo				.498
Pedir salir al lavabo continuamente				.456

A partir de la rotación varimax (García, Gil y Rodríguez, 2000), que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en

el factor (correlación cero entre los factores), se trata de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Determinando las relaciones existentes entre cada factor y los elementos de análisis, se conoce el contenido de cada factor y se favorece su interpretación. Como resultado de la rotación se obtiene la matriz de componentes rotados formada por cinco componentes. Para su interpretación, se examinan las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los elementos que los configuran. En el caso de aquellos elementos con saturación en más de un factor, han sido asignados al componente con el que poseen un valor más alto en la correlación (véase tabla 72).

El primer factor, denominado “Desmotivación escolar”, consiste en una falta de interés del alumnado hacia las tareas escolares y el aprendizaje. Aparecen incluidos dentro de este factor conductas como no traer los libros o el material escolar, no realizar las actividades escolares o la falta de interés y la inactividad.

Peralta et al. (2003) clasifican la desmotivación entre los tipos de conducta disruptiva que se dan en el aula, y Pino y García (2007) sostienen que el 31,4% del profesorado encuestado en su investigación opina que es una de las más importantes causas de conflicto en los centros escolares.

Cuando se pregunta al alumnado sobre el motivo de esta conducta, contesta que “se aburre o no le sirve para nada lo que le manda estudiar” (Pino y García, 2007, p.129). Este tipo de comportamiento también es definido por Calvo, (2003) como conductas de rechazo hacia el aprendizaje, incluyendo “aquellos comportamientos que el alumnado realiza para evitar la situación de enseñanza y que no alteran sustancialmente el ritmo de trabajo de sus compañeros, aunque afecta negativamente a la capacidad de respuesta del profesor” (p. 32). Ricoy y Couto (2018) añaden que en algunas ocasiones esta desmotivación viene provocada por la escasez de estrategias adecuadas o de adaptación de programas o técnicas metodológicas para adecuar el contenido de la materia a la edad, la preparación o circunstancia de cada estudiante.

El segundo factor obtenido se ha descrito como “Desobediencia”, que Forehand y McMahan citados en (Porcel, 2010) definen como “la

negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado de tiempo (...), esta orden puede ser en el sentido de hacer o en el sentido de no hacer o detener una determinada actividad” (p.4). Este factor incluye entre otros comportamientos: destrozar objetos, no acatar las órdenes de un profesor o no cumplir un castigo.

Kulinna et al. (2006) realizaron una clasificación sobre las conductas que alteran el orden de la clase, basándose en el criterio del profesorado, y reconocieron siete tipos de conductas entre las que aparecen las de “desobediencia de las instrucciones”. Por otro lado, Sprague et al. (1998), clasificaron estas conductas atendiendo al grado de perturbación y las definen como las acciones que incumplen normas y órdenes de las personas adultas.

Para cambiar esta conducta no es suficiente con su modificación, sino que las personas adultas deberán cambiar también la forma de actuar ante ella, porque las conductas dependen de las consecuencias que se derivan de ellas, y si se desea que el alumnado obedezca, la conducta deseada deberá ir seguida de un reforzador aplicado de forma continuada y de manera adecuada (Porcel, 2010). Según Giménez-García (2014) a veces los problemas de desobediencia del alumnado en el aula pueden proceder de una falta de autoridad de los padres y madres, que no han enseñado a sus hijos a asumir las responsabilidades propias de su edad desde pequeños.

El tercer factor se ha denominado “Llamadas de atención” y conlleva comportamientos como hacer ruiditos, gritar, molestar, interrumpir en clase o deambular por ella sin motivo. Casamayor (1998) al definir la disruptividad en el aula, alude a este tipo de comportamiento molesto que tiene como fin llamar la atención de sus compañeros y del profesor. Por otro lado, García (2008) incluye las conductas de estar fuera del sitio, saltar o dar vueltas por la clase, dentro de los comportamientos disruptivos pertenecientes a la etapa de Educación Infantil. Y Fernández (1999) denomina disrupción al estado de inquietud dentro del aula.

Orjales (2014) explica que este tipo de comportamientos proceden de la inmadurez socioemocional que se da en algunos discentes, y con

mayor frecuencia en los niños con hiperactividad. La autora defiende que esta conducta de llamada de atención hacia el profesorado procede de un deseo de reconocimiento por parte del adulto, aunque sea de forma negativa. Muchos de ellos, ante la imposibilidad de llamar la atención de manera positiva, tras un largo recorrido de fracasos, se acostumbran a que el o la docente esté pendiente a través de su mal comportamiento y llamadas de atención. Uruñuela (2019) alude a la llamada de atención como uno de los objetivos más importantes que persigue el alumnado con el comportamiento disruptivo.

El cuarto factor está formado por elementos que confluyen en la denominada “Falta de autocontrol”, como son hablar mientras que el profesor explica, levantarse, comer en clase, entre otros. Caba y Musita, como se citó en Sulbarán y León (2014) indican que “los comportamientos inadecuados y la falta de autocontrol en el niño se traduce en una actitud en la que el alumno lo acaba todo deprisa y corriendo, le cuesta volver al trabajo, habla en voz alta en clase, no puede estarse quieto, y forma un alboroto a su alrededor afectando a los demás alumnos” (p.44). Por otro lado, Barkley (2007) realiza un exhaustivo estudio sobre el comportamiento de los niños diagnosticados con TDAH, una de las primeras causas de la aparición de conductas disruptivas en el aula, descubriendo que la característica principal de este alumnado es la capacidad de autocontrol inmadura, lo que les conduce a tener muchos problemas de comportamiento en el aula. Definió la falta de autocontrol del alumnado como “los problemas para mantener la atención y controlar los impulsos y el nivel de actividad” (p. 35). Goleman (1996) definió el autocontrol como la habilidad que tienen las personas para manejar sus reacciones emocionales y controlar sus impulsos y Orjales (2014) apunta que la impulsividad comportamental está ligada a la falta de autocontrol motriz y emocional, lo que provoca que el discente en el aula actúe sin pensar en las consecuencias de sus acciones, guiado solo por el deseo de conseguir lo que quiere de forma inmediata.

5.7 ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA DEFINICIÓN DE UN PLAN DE FORMACIÓN INICIAL PARA EL ABORDAJE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Con el objetivo de responder a la meta prioritaria de este estudio, que no es otro que sentar las líneas básicas para el diseño de un plan de formación inicial para el abordaje de conductas disruptivas que pueden presentarse durante el ejercicio de la profesión, se ha procedido a llevar nuevamente un Análisis Factorial de carácter exploratorio de los elementos que configuran la dimensión “Necesidades formativas”.

A partir del método de extracción de componentes principales se han obtenido cuatro factores que explican un 58.142% de la varianza total explicada por el modelo resultante (véase tabla 73). Estos serán entendidos como unidades formativas en ese ya denominado plan.

Tabla 93

Porcentaje de varianza total explicada por cada factor resultante del Análisis Factorial

Factor	Autovalor	% varianza explicada	% acumulado
1	6.432	22.971	22.971
2	5.243	18.725	41.696
3	2.391	8.540	50.236
4	2.214	7.906	58.142

Elegido el método de rotación varimax, la matriz de componentes rotados presente en la tabla 74, identifica los elementos que se agrupan en cada factor, entendidos como unidades de formación destinadas al alumnado del grado de maestro y maestra en Educación Primaria para enfrentarse a la aparición de conductas entendidas como disruptivas.

Tabla 94

Matriz de componentes rotados relativa a la factorización de las unidades de formación para el abordaje de las conductas disruptivas

Necesidades formativas	Factores			
	1. Estrategias para conocer, comprender, ayudar y comunicarse mejor con el alumnado	2. Técnicas conductuales para reducir o eliminar conductas	3. Técnicas cognitivas	4. Técnicas conductuales para adquirir nuevas conductas
Estrategias de comunicación asertiva	.778			
Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado	.756			
Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	.711			
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	.710			
Estrategias de intervención tutorial	.708			
Educación Emocional	.706			
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	.701			
Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	.693			
Formación en escucha activa al alumnado	.690			
Asesoramiento e intervención con familias	.690			
Observación del alumnado en el aula	.623			
Control de estímulos		.484		
Castigos		.778		
Tiempo fuera		.769		
Reforzamiento diferencial		.764		
Saciación		.753		
Sobrecorrección		.732		
Extinción		.668		
Refuerzo negativo		.660		
Autorregulación			.733	
Reestructuración cognitiva			.733	
Detención del pensamiento			.624	
Autoinstrucciones			.613	
Modelado				.608
Moldeamiento				.600
Refuerzo positivo				.582
Economía de fichas				.570
Contratos de conducta				.422
Porcentaje de varianza explicada	22.97	18.72	8.54	7.91

La primera unidad de formación está compuesta por las “Estrategias de carácter general necesarias para conocer, comprender y comunicarse mejor con el alumnado” y de esta forma abordar las conductas

disruptivas en el aula y lograr una adecuada intervención tutorial que integre todos los aspectos implicados en el desarrollo del alumnado. Entre ellas se encuentran la formación en comunicación asertiva y escucha activa que, según Cubero (2004) es uno de los aspectos más importantes e influyentes en el buen clima del aula. La comunicación asertiva, según Chaux et al. (2004, p. 24), se define como “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” y la escucha activa como una “habilidad que implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados” (Chaux et al., 2004, p. 24).

Según Vieira (2007) es imprescindible dar el mayor número de instrumentos al docente para que pueda afrontar las situaciones difíciles en el aula y, en este sentido, el aprendizaje de técnicas de comunicación le proporcionará una mejor relación con su alumnado. Según la autora, “la relación pedagógica es más eficaz, cuanto más abierta, positiva y constructiva sea la comunicación profesor-alumno” (Vieira, 2007, p. 9). Y además destaca los beneficios que el docente puede obtener en cuanto a la resolución de conflictos en el aula, con la utilización de la comunicación asertiva. Según Latorre y Teruel, (2009) “una disciplina asertiva con autoridad y teniendo en cuenta las circunstancias personales de cada alumno” (p. 68), es la manera más eficaz de gestionar las conductas inadecuadas en el aula.

Otra de las estrategias que incluye este primer factor es la habilidad para observar al alumnado en el aula. Es “una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (Gutiérrez, 2007, p. 338). Según la autora, para observar de forma adecuada al alumnado se debe tener claro qué observar, el objetivo de dicha observación y el método de observación que se va a utilizar. Esta es la formación que el alumnado del grado en Educación Primaria requiere para poder gestionar el aula de manera efectiva en su futura labor como docente.

La formación en educación emocional incluye algunas necesidades formativas que componen este primer factor como las estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado o para incrementar las habilidades sociales, la capacidad de resolución de problemas o el desarrollo de la autoestima. Según Bisquerra et al. (2015), esta educación es un complemento indispensable del desarrollo cognitivo de la persona, pues muchos de los problemas que surgen a lo largo del desarrollo tienen su origen en el ámbito emocional. Son muchos los autores y autoras que expresan que el bloqueo emocional es un factor de riesgo para el desarrollo del alumnado en el contexto escolar (Bisquerra, 2003; Carrasco y Trianes, 2010 y Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Por ello es adecuado adquirir unas adecuadas competencias emocionales, pero a pesar de ello, según Uruñuela, (2019), las habilidades emocionales son poco trabajadas en la formación inicial y permanente del profesorado, de ahí la importancia de esta propuesta.

La segunda unidad de formación derivada de este análisis estaría compuesta por “técnicas de modificación de conducta para disminuir o eliminar conductas no deseadas” (Luciano, 1997). Dentro de este factor aparecen diversas técnicas como el castigo, el tiempo fuera o la saciación, entre otras. Todas ellas implican que la conducta del niño o la niña vaya seguida de una consecuencia desagradable o no reciba recompensa para que así no vuelva a ocurrir o vaya disminuyendo (García et al. ,2011; Luciano, 1997 y Sulzer-Azaroff y Mayer, 1988).

Además de las técnicas anteriores, aparece dentro de este factor el refuerzo negativo, que a pesar de ser una técnica que se utiliza para incrementar o enseñar una conducta determinada, sin embargo, se diferencia de las demás y requiere precaución al utilizarla, ya que presupone que existe una situación desagradable previa de la que el estudiante podrá privarse si realiza la conducta adecuada (García et al., 2011). Esta característica hace que el alumnado la entienda en algunos casos como punitiva y la asemeje a las técnicas utilizadas para disminuir o eliminar la conducta.

La tercera unidad de necesidades formativas incluye las “técnicas cognitivas”, entre las que se encuentran la autorregulación, la

reestructuración cognitiva, la detención del pensamiento y las autoinstrucciones. Estas técnicas requieren que el niño y la niña trabajen con su pensamiento y esto aumenta su eficacia sobre todo a largo plazo. La finalidad última de la utilización de estas técnicas con el alumnado que tiene un comportamiento disruptivo en el aula es que sea él mismo quien sea capaz de regular su propio comportamiento, ayudándole a que mejore su capacidad de reflexión antes de la acción y a que disminuya la impulsividad. Para ello se le enseña a autoevaluar su propia conducta, sus errores y su forma de aprender o enfrentarse a determinadas situaciones, al mismo tiempo que se le ayuda a tomar conciencia de los comportamientos adecuados (Orjales, 2014).

Por último, la cuarta unidad de necesidades formativas incluye las “técnicas de modificación de conducta para enseñar, mantener y aumentar la conducta deseable”, entre las que se encuentran el refuerzo positivo, el modelado, el moldeamiento, la economía de fichas y los contratos de conducta. Estas técnicas, como aparece reflejado en el capítulo 2, se utilizan para que el discente aumente sus conductas positivas o aprenda las conductas deseadas en el aula. Para ello, la conducta deberá ir seguida de una consecuencia agradable, que será la motivación para que el estudiante repita dicha conducta (Martin y Pear, 1999 y Orjales, 2014).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Capítulo VI

CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos y avaladas por la revisión de las investigaciones referidas en el marco teórico de esta tesis.

La información obtenida permite ofrecer una propuesta de formación inicial para los estudiantes con la intención de que sirva para el desarrollo adecuado de su futura labor profesional.

En la primera parte se muestran las conclusiones en función de los objetivos planteados en el diseño de la investigación con relación al tema tratado, la segunda parte de este capítulo plantea las limitaciones del estudio y, finalmente, se ofrece una prospectiva para lograr un conocimiento más amplio del tema tratado.

6.1 CONCLUSIONES GENERALES

Una de las mayores preocupaciones del sistema educativo actual es el incremento de los problemas de disciplina en las aulas de los centros escolares, que impiden el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes presentan graves dificultades para hacer frente a dicha problemática, debido a que, durante mucho tiempo, no ha existido claridad en el abordaje de estas conductas desde la legislación educativa y se han utilizado estrategias poco específicas e intuitivas, que no han conseguido la disminución de dichos comportamientos.

Ello ha llevado a la preocupación por la formación inicial de los futuros docentes, de manera que una vez que termine su periodo universitario, puedan afrontar este comportamiento, que tantas dificultades está ocasionando en la escuela.

Para ello se ha planteado conocer la percepción que tiene el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba acerca de estas actuaciones, así como las materias pertenecientes al plan de estudios de este Grado, en las que se han estudiado estas conductas y las estrategias para prevenirlas o paliarlas. Otro de los objetivos de la investigación ha sido conocer los factores que según el alumnado están provocando la aparición del comportamiento disruptivo, así como las actuaciones que, según ellos, podrían prevenirlo. Se ha considerado conveniente, saber qué necesidades formativas requiere el alumnado del Grado en Educación Primaria para poder abordar estas conductas en su futura labor docente, y como objetivo último, proponer un plan de formación que pueda satisfacer la necesidad expresada por el alumnado en este ámbito.

A continuación, se exponen las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos, en relación con cada uno de los objetivos específicos.

6.1.1 Percepción sobre las conductas disruptivas

Objetivo 1. Evaluar la percepción que el alumnado de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba tiene sobre las conductas disruptivas que se producen en el aula.

Para poder dar respuesta a este objetivo y dotar de una mayor eficacia a los resultados del análisis, se ha considerado interesante precisar el concepto de conducta disruptiva, pues como se extrae de la literatura consultada y puede apreciarse en el capítulo 1, este término se ha empleado para explicar comportamientos muy diferentes, lo que ha provocado confusión para determinar, evaluar y tratar estas actuaciones.

Así, el alumnado participante de este estudio define las conductas disruptivas como aquellas que manifiestan desmotivación escolar, desobediencia, llamadas de atención y falta de autocontrol dentro del aula. Con esta aportación se ha completado la definición que otros autores como Álvarez et al. (2016); Álvarez-García et al. (2015); Calvo (2003); Córdova et al. (2021); Gómez y Cuña (2017); Gordillo et al. (2014); Jurado et al. (2020); Macías y Alarcón (2021); Peralta et al. (2003) y Uruñuela (2019), han realizado sobre dicho término. Los autores las explican como las conductas molestas, aunque no agresivas, del alumnado dentro del aula, que tienen como objetivo último llamar la atención por diversas causas, teniendo como consecuencia la interrupción y entorpecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, desde la percepción del alumnado, las conductas disruptivas no son solo llamadas de atención, sino que incluyen además otras conductas de desobediencia, desmotivación escolar y falta de autocontrol.

La desmotivación escolar se muestra a través de la falta de interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje, y el alumnado encuestado la identifica a través de comportamientos como no traer los libros, los materiales o los deberes hechos. Aparece en la investigación como una de las más importantes, coincidiendo con Pino y García (2007), que la sitúan entre las primeras causas de conflicto en los centros escolares. Esta incide de forma negativa en la relación entre el alumnado y el profesorado, pues este no logra convencer a los estudiantes de la actitud adecuada para aprender, como plantean Calvo (2003) y Macías y Alarcón (2021). Para conseguirlo, de acuerdo con Orjales (2014), Macías y Alarcón (2021), Pino y García (2007) y Uruñuela (2019), se considera que, en el aula, el profesorado puede utilizar estrategias metodológicas más participativas o programas que se adapten a las expectativas y posibilidades de los estudiantes y que les concedan más protagonismo como, por ejemplo, trabajo cooperativo, por proyectos o por descubrimiento.

Así mismo, el alumnado reconoce la desobediencia como conducta disruptiva coincidiendo con Kulinna et al. (2006). Esta es entendida por Forehand y McMahon (citado en Porcel, 2010) como la negativa a iniciar o

completar una orden propuesta por otra persona en un plazo determinado de tiempo. Desde la perspectiva del alumnado encuestado, la desobediencia conlleva conductas como no acatar las órdenes del docente, no cumplir un castigo o usar el móvil en clase sin permiso. Los niños que muestran este comportamiento, como afirma Orjales (2014), suelen tener muchas dificultades para actuar de acuerdo con las normas y les cuesta llevar a cabo instrucciones o reglas. Esto evidencia que la desobediencia es una conducta de interacción entre el alumnado y el docente y su modificación solo es posible a través de un cambio de estrategia por parte del adulto, coincidiendo con Porcel (2010). Por ello, se considera aún más necesario que los docentes adquieran las estrategias adecuadas para conocer a su futuro alumnado, tengan una inteligencia emocional, que permita actuar con serenidad y madurez ante las provocaciones de aquellos que intenta llamar la atención, y conozcan y sepan utilizar de forma adecuada las técnicas de modificación de conducta y cognitivas.

La llamada de atención incluye, según el alumnado encuestado, actuaciones como hacer ruiditos, gritar, molestar, interrumpir en clase o deambular por ella sin motivo. Es el comportamiento disruptivo que tiene mayor visibilidad y se coincide con gran parte de los autores que han investigado sobre el tema, como Álvarez et al. (2016); Álvarez-García et al. (2015); Gómez y Cuña (2017); Gordillo et al. (2014); Jurado et al. (2020); Peralta et al. (2003) y Uruñuela (2019). Este comportamiento procede del anhelo de ser reconocido por los demás, propio de toda persona; pero algunos, ante la dificultad de conseguir la atención de manera positiva, toman otras alternativas sin ser conscientes de que, a corto o largo plazo, les perjudicarán, como afirma Alberca (2018). La inmadurez socioemocional de aquellos que realizan esta conducta provoca que necesiten el reconocimiento constante del adulto y, cuando no consiguen destacar por sus éxitos académicos y tienen un largo recorrido de fracasos, aprenden a captar la atención con un comportamiento inadecuado. Esta conducta será reforzada cada vez que sus compañeros aplaudan estas actuaciones, como explica Orjales (2014).

Otro de los comportamientos disruptivos reconocidos por el alumnado es la falta de autocontrol que incluye conductas como hablar mientras que el profesor explica, levantarse del asiento continuamente,

comer en clase o jugar con objetos. Implica una dificultad para esperar o para controlar las acciones en el momento en el que siente el impulso de realizarlas y, como afirman Barkley (2007) y Orjales (2014), esto le lleva a actuar en función de las consecuencias inmediatas, sin tener en cuenta los problemas que a largo o medio plazo pueda tener su actuación.

Esta inmadurez del autocontrol se ha incrementado en la actualidad, causada por múltiples factores, entre los que se encuentran la educación permisiva y la sobreprotección del alumnado por parte de las familias que, por miedo al fracaso de los hijos, tienden a resolverles todas las dificultades a las que se enfrentan, sin dejar que sean ellos los que solucionen los problemas y aprendan el valor del esfuerzo y la responsabilidad, alargando, de este modo, la actitud inmadura ante la vida, en la que la satisfacción del deseo inmediato prima sobre cualquier otra cosa (Macías et al., 2019; Marina, 2006; Smith et al., 2020 y Urra, 2006).

Otro de los factores que repercuten en esta falta de autocontrol, a menudo ignorado por el profesorado, son los problemas en el desarrollo de determinadas funciones ejecutivas, derivados de trastornos del neurodesarrollo como el TDAH o el Síndrome de Asperger, trastornos que han incrementado su incidencia en las últimas décadas de manera considerable, como señala (Landínez, 2019). Estos trastornos son difíciles de reconocer en algunos casos, ya que las conductas de este alumnado solo se diferencian de las del resto de estudiantes en la frecuencia de aparición, que en ellos es mucho más elevada que en el resto. El profesorado que no entiende el comportamiento inmaduro de estas personas reacciona castigando, reprochando y culpando a un alumnado que, ante la frustración de no saber responder a las expectativas del docente, termina siendo cada vez más disruptivo, como se puede apreciar en los estudios realizados por Barkley (2007), Orjales (2014) y Saco et al. (2013). En este sentido, el futuro docente podrá abordar el comportamiento de los niños diagnosticados con estos trastornos, utilizando las estrategias que se señalan en el plan de intervención propuesto, junto a las adaptaciones concretas que los departamentos de orientación de los centros educativos establezcan para cada caso.

En definitiva, los comportamientos disruptivos que más dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el estudio realizado, son los que alteran el orden general de la clase y provocan distracción en el resto de los estudiantes, coincidiendo con los resultados de los estudios realizados por Gil et al. (2016), que encontraron que estas son las conductas contrarias a la convivencia que se dan en mayor porcentaje en las aulas. Entre ellas destrozar o golpear objetos, tener malos modales con el profesorado, molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír y hablar mientras que el profesor explica son conductas de desobediencia, llamadas de atención y falta de autocontrol, ante las que el profesorado debe actuar y han sido valoradas con un alto nivel de disruptividad por el alumnado encuestado.

Para terminar de responder a este primer objetivo, es significativo mencionar dos aspectos referentes a la percepción de las conductas disruptivas según sexo y mención cursada.

Resulta relevante que el alumnado femenino otorga mayor gravedad a estos comportamientos en general, lo que concuerda con algunos autores que han encontrado estas mismas diferencias de género a la hora de determinar el perjuicio de las conductas disruptivas. Uruñuela (2019) descubre en su investigación que las profesoras ponen más partes de clase que los profesores en una proporción de tres a uno y, a su vez, Gil, (2016) encontraron en su investigación que la variable sexo resultó determinante en el tipo de medidas a aplicar ante las conductas disruptivas, siendo las mujeres más severas que los hombres. Y aunque estos resultados se oponen a los obtenidos por Gotzens et al. (2010), que encontraron que los profesores tendían a atribuir mayor importancia a las conductas instruccionales que las profesoras, parece que, en general, las mujeres consideran que estas conductas se deben abordar con mayor determinación para mejorar el clima del aula y, con este, el proceso de aprendizaje de todo el alumnado.

En cuanto a la percepción de estas conductas por parte de las diferentes menciones se observa, a tenor de los resultados, que el alumnado de la mención de Educación Física y el alumnado de la mención de Lengua Extranjera (Inglés) atribuye mayor importancia a las conductas de llamadas de atención y falta de autocontrol que el de Necesidades Educativas

Específicas. El alumnado de esta última mención se ha formado en las características propias de los niños con necesidades educativas especiales, como se ha podido comprobar en el capítulo 3 de este estudio, por tanto, muestra mayor tolerancia a los comportamientos que podrán aparecer en su futuro alumnado, mientras que el alumnado perteneciente a la mención de Lengua Extranjera (Inglés) es consciente, por su experiencia en las prácticas, que para que el idioma pueda aprenderse de forma adecuada, se requiere un clima de concentración en el aula y se deben utilizar diversas estrategias que palien los comportamientos disruptivos y potencien la atención del alumnado, tal y como afirma Sánchez (2016).

6.1.2 Valoración de la formación recibida sobre conductas disruptivas

Objetivo 2. Valorar la formación sobre conductas disruptivas en las asignaturas que conforman el plan de estudios del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Córdoba

Este objetivo se ha respondido revisando las guías docentes de las asignaturas correspondientes al Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba y analizando, a su vez, la percepción que el alumnado de cuarto curso tiene en cuanto a la formación sobre conductas disruptivas en las distintas asignaturas.

Algunas de las competencias que componen el plan de estudios están relacionadas directamente con el abordaje de las conductas disruptivas y la resolución de conflictos y son asumidas para su logro en diversas asignaturas, como se evidencia en las guías docentes de las mismas y se ha podido apreciar en el capítulo 3 de este estudio. La capacidad para fomentar la convivencia y resolver problemas y conflictos (CE5) aparece frecuentemente. Por otra parte, la capacidad para resolver problemas de disciplina, mostrar habilidades para abordar los procesos de comunicación para gestionar y fomentar un buen clima de aula (CM2.5, CM2.6, CM10.1 y CM10.2) se presentan en materias básicas, obligatorias y optativas.

Sin embargo, el alumnado percibe que la formación recibida sobre este tipo de comportamientos ha sido escasa en la mayoría de las

asignaturas, especialmente en las de primero y tercero y, aunque en algunas se ha tratado el tema, no es suficiente para poder resolver estos problemas de disciplina en su futura labor profesional; percepción que coincide con Maldonado (2004) que, en el informe del Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004) alude a la falta de formación para afrontar los problemas que puedan surgir en el aula, como punto débil de la formación inicial. Y más recientemente con los resultados de la investigación realizada por Macías y Alarcón (2021).

Sorprende que, el tercer curso del Grado, dedicado fundamentalmente a la enseñanza de las didácticas de las distintas áreas del currículo de Educación Primaria, es el que ofrece menor formación para prevenir o paliar este tipo de comportamientos. De ello se deduce que se sigue dando más importancia a la enseñanza de los contenidos de las materias, resultado acorde a las conclusiones que recoge el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004), en el que aparece un perfil de maestro muy tradicional que le da mayor relevancia a la enseñanza de las materias que a la mejora de la calidad del clima de aula, sin tener en cuenta que estas conductas disruptivas aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas y, con más frecuencia, en aquellas que al alumnado le resultan más difíciles, pues al no entender lo que se les intenta enseñar, terminan por aburrirse, desmotivarse y molestar, como afirman Orjales (2014) y Uruñuela (2019).

La asignatura mejor valorada, en cuanto a la formación para el abordaje de las conductas disruptivas ha sido el “Prácticum”, distribuido en los tres últimos cursos de la carrera. Este resultado avala uno de los objetivos principales de esta asignatura, que es adquirir un conocimiento real del aula y de la gestión de esta, convirtiéndose en una de las áreas más importantes en los nuevos planes de estudio de Magisterio, como aparece en el marco fijado por el Espacio Europeo de Educación Superior. Se ha comprobado que, en el periodo de prácticas, el alumnado tiene un alto grado de motivación, coincidiendo con los resultados del estudio realizado por Bejarano (2016), en el que se observa que el 40% del alumnado de Magisterio identifica las prácticas externas como el método más útil y motivador en el proceso de enseñanza aprendizaje. La toma de contacto con la realidad a la que se enfrentará una vez termine su periodo de formación

en la Universidad y la necesidad de resolver sus primeras dificultades ante este tipo de comportamiento, le conduce a implicarse a fondo en su aprendizaje, solicitando ayuda a los tutores profesionales y académicos, sobre las mejores estrategias y habilidades para gestionar el aula de la manera más adecuada.

Los seminarios de cada Prácticum se convierten así en valiosos espacios donde el alumnado puede resolver sus dificultades reales en la confrontación con los compañeros y con los tutores de la Universidad. Entre todos se concluyen las mejores estrategias para afrontar los problemas que surjan en la gestión del aula, posibilitando la puesta en práctica de lo aprendido, coincidiendo con lo estudiado por Cochran-Smith (citado en Fuentes, 2011) y González-Garzón y Laorden (2012), quienes inciden en el beneficio de simultanear la práctica en centros escolares con la reflexión en la Universidad sobre dicha práctica para completar el aprendizaje. En este periodo de prácticas, el alumnado toma conciencia de que la habilidad del docente para relacionarse con el alumnado y la formación para gestionar los conflictos son factores decisivos para prevenir las conductas disruptivas en el aula. Sin embargo, llama la atención que el alumnado encuestado manifieste no haber recibido ningún tipo de formación complementaria sobre dicho tema durante el periodo universitario, en concordancia con la investigación de Ruiz y Molero (2010) que descubre que un alto porcentaje de estudiantes reciben la formación complementaria una vez acaban la Universidad y no antes.

Otra de las asignaturas señaladas por el alumnado como especialmente relacionada con el abordaje de las conductas disruptivas ha sido “Trastornos de conducta y de la personalidad”, cursada en la mención de Necesidades Educativas Específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Este resultado es lógico si se tiene en cuenta, como se puede apreciar en la guía docente de dicha asignatura, que en ella se abordan las características de los niños afectados por el “Trastorno de la Conducta”, clasificado en el DSM-5 dentro de los “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta” (APA, 2013). Estas se relacionan en gran medida con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones y conductas como enfados, discusiones con los adultos, desobediencia o mal comportamiento, como se ha explicado en el primer

capítulo de este trabajo y aparece en el DSM-5 (APA, 2013).

Pero no se debe olvidar que no es solo este alumnado el que se comporta de manera disruptiva y que son muchos los factores que están motivando este problema cada vez más generalizado, causas externas a la escuela, como la permisividad educativa en parte de la sociedad actual, el estrés, las circunstancias familiares difíciles de algunos de estos niños que no saben afrontar una problemática que les supera y llaman la atención de manera inadecuada, o factores pertenecientes al ámbito educativo como la organización del centro escolar, o la falta de interacción del docente con el alumnado y las familias, entre otros, como se ha podido observar en el capítulo 1 de este estudio coincidiendo con los resultados de los trabajos de Gómez y Cuña (2017), Gotzens et al. (2010) y Uruñuela (2019). Por ello, se considera que la formación sobre las estrategias para abordar este tipo de comportamiento no debería limitarse al alumnado que elige una asignatura optativa perteneciente a una mención específica, sino que debería ofrecerse como formación general para todo el alumnado del Grado en Educación Primaria.

En consecuencia y en virtud de los resultados, se puede señalar que la formación sobre el abordaje de las conductas disruptivas, que el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba ha recibido, es escasa; conclusión acorde con los estudios de Abarca et al. (2002), Gotzens et al. (2010), Uruñuela (2019) y Macías y Alarcón (2021), que manifiestan la falta de formación en el profesorado en estrategias generales y específicas para gestionar este tipo de comportamientos durante su periodo de formación en la Universidad.

6.1.3 Causas de las conductas disruptivas y aspectos para prevenirlas

Objetivo 3. Reconocer las causas de las conductas disruptivas en el aula y los aspectos que podrían mejorar su abordaje, según la perspectiva del alumnado del Grado en Educación Primaria.

Los futuros docentes reconocen que todos los factores analizados inciden de manera decisiva en el clima del aula, entrelazándose los

relacionados con las circunstancias socio-personales de los discentes y los concernientes al propio ámbito escolar y, en ello, coinciden los estudios realizados por Gómez y Cuña (2017), Latorre y Teruel (2009), Macías et al. (2019) y Uruñuela (2019).

No obstante, el alumnado considera que los factores internos al centro escolar influyen en mayor medida en la aparición de conductas disruptivas y da especial importancia a las relaciones interpersonales, de tal modo que la falta de coordinación entre la familia y la escuela y la escasa relación entre alumnado y profesorado o una metodología expositiva poco atractiva, son las causas señaladas como más importantes para la producción de este tipo de comportamiento por el alumnado de todas las menciones. Coinciden, de esta forma, con los resultados del estudio realizado por Garreta (2015), que reconoce que la relación del profesorado con el alumnado y con las familias, así como la coordinación adecuada con estas, conlleva múltiples beneficios para todos los miembros de la comunidad educativa.

El alumnado considera relevante el sistema que el profesorado emplea para enseñar, especialmente las mujeres encuestadas, coincidiendo con Uruñuela (2019), que explica que este tipo de metodología expositiva y la distribución rígida del aula fomenta inconscientemente el individualismo y la falta de cooperación. Además, ellas dan más importancia que los varones a los problemas de relación entre el profesor y el alumnado y sus familias.

Entre las causas externas a la escuela se señalan como más importantes el uso de redes sociales y del móvil, consideradas especialmente importantes por las menciones de Lengua Extranjera (Francés) y Educación Musical. Las redes sociales y el móvil se han convertido en el entretenimiento principal de los niños y adolescentes y en la herramienta fundamental para socializar. De esta manera, ambos medios se tornan en necesidad básica y crea en ellos una dependencia que les conduce a su utilización a todas horas, como afirman en sus estudios Llamas y Pagador (2014). Todo ello, unido a la educación permisiva a la que se ha aludido antes, en la que no se ejerce la responsabilidad propia del adulto para educar, como señala Nembrini (2014), provoca que el alumnado

de manera impulsiva utilice mal y a destiempo la tecnología, cometiendo conductas de desobediencia en el aula.

En cuanto a los aspectos escolares que pueden mejorar las conductas disruptivas, el alumnado encuestado, y especialmente las chicas, consideran la formación y la coordinación del profesorado como los más relevantes, lo que confirma la necesidad de formación del profesorado en este ámbito, que muchos de los autores consultados también perciben, como Baelo y Arias (2011); Benito (2007); Bisquerra (2005); Cabello et al. (2010); Calvo (2003); Córdova et al. (2021); Fernández-Berrocal y Extremera (2005); Fuertes (2011); Maldonado (2004); Palomera et al. (2008), lo que avala la justificación de esta tesis doctoral.

Se advierte que la coordinación entre profesores, a pesar de ser esencial para poder abordar los comportamientos problemáticos de los estudiantes, conlleva numerosas dificultades, debido a las diferencias de opinión en cuanto a la forma de abordar la indisciplina, o por la manera individualista de trabajar como señala (Latorre y Teruel, 2009). Sin embargo, y como ha observado el autor en sus estudios, no cabe duda de que el trabajo conjunto del equipo docente y unas normas de comportamiento claras en todo el centro educativo generan seguridad en el alumnado y esto, a su vez, propicia un comportamiento más apropiado para conseguir los objetivos educativos.

Por otro lado, las chicas consideran más importante que los chicos la flexibilidad en la organización del aula para poder prevenir y disminuir el aburrimiento y la indisciplina. Ellas están de acuerdo con Urbina et al. (2011) y Uruñuela (2019) en que este tipo de organización permite al docente utilizar mayor variedad de metodologías de enseñanza, ayuda al desarrollo de la creatividad del docente y del alumnado y posibilita el trabajo colaborativo, fomentando la implicación, motivación y responsabilidad de los estudiantes ante su propio aprendizaje, evitando así el tedio que en muchas ocasiones es lo que provoca la disrupción.

En cuanto a la percepción de las menciones cualificadoras, todas coinciden en que el aspecto más importante para prevenir estos

comportamientos es la formación del profesorado, siendo la mención de Educación Musical la que le otorga mayor valor.

En la búsqueda de medidas que logren prevenir o paliar este comportamiento escolar, como respuesta a las necesidades que han ido surgiendo a lo largo del tiempo desde los centros educativos, al realizar la revisión legislativa, se ha observado el incremento en la atención ante los problemas graves de comportamiento, aumentando las medidas para paliar estas conductas. LOE (2006), LOMCE (2013) establecen, entre los objetivos de las distintas etapas educativas, la adquisición de habilidades para la prevención y resolución de conflictos, se toman medidas como la expulsión temporal o definitiva del centro ante las faltas graves y la LOMLOE (2020) con la creación de la figura del coordinador de bienestar y protección en cada centro educativo, especifica aún más el tratamiento de estas conductas disruptivas por parte del centro educativo.

Las conductas disruptivas se tipifican en estas normativas como faltas leves, y las medidas para resolverlas quedan en manos de los centros educativos, reflejándolo en los planes de convivencia de cada centro. Sin embargo, como señalan autores como Gotzens et al. (2015) y Uruñuela (2019), la aparición cada vez más frecuente de este tipo de conductas en el aula evidencia que aún hay aspectos sin resolver y que las estrategias que gran parte del profesorado está utilizando para abordarlas son intuitivas y poco eficientes para un alumnado que persiste en su comportamiento disruptivo.

6.1.4 Necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas

Objetivo 4. Identificar las necesidades formativas del alumnado del Grado en Educación Primaria para el abordaje de las conductas disruptivas

El alumnado manifiesta una elevada necesidad formativa tanto en estrategias generales para la gestión del aula como en técnicas conductuales y cognitivas para poder resolver los conflictos inter e intrapersonales que se dan en el aula, coincidiendo con la investigación de Macías y Alarcón (2021), en la que más del cincuenta por ciento del profesorado encuestado desean

conocer estrategias para poder abordar las conductas disruptivas. Los estudiantes consideran que el comportamiento disruptivo disminuye si se aborda de manera multidisciplinar, como propone Uruñuela (2019), y creen necesaria una capacitación, no solo para prevenir y reducir las conductas inadaptadas, sino también para ayudar a cada una de las personas que conviven en el aula a desarrollar habilidades y competencias que les sirvan para toda la vida.

Por ello, los futuros docentes expresan gran necesidad de formarse y adquirir las competencias emocionales que les capaciten para relacionarse adecuadamente con su alumnado y con sus familias, conscientes de que la infancia y la adolescencia son las etapas del desarrollo más adecuadas para el aprendizaje de estas competencias, como señalan Bisquerra et al. (2015), Calero (2012), Fernández-Berrocal (2008), Nembrini (2014), Tiani (2017) y Uruñuela (2019).

La formación en inteligencia emocional proporcionará al alumnado una mayor flexibilidad y capacidad de empatía, que facilitará el diálogo con sus futuros discentes, para que estos puedan desarrollarse de manera más armónica y libre, mejorando la convivencia del aula y reduciendo los problemas de comportamiento, como señalan Bisquerra et al. (2015) y Fernández-Berrocal (2008). Sin embargo, esta habilidad es de las menos entrenadas en la formación inicial del profesorado, como se puede observar en los resultados del análisis realizado.

Dos de las competencias propuestas por Bisquerra et al. (2015) son especialmente importantes para este reconocimiento de las emociones, “la conciencia emocional”, que permite conocer y diferenciar las emociones ante una situación determinada para actuar ante ella y “la regulación emocional”, que desarrolla el autocontrol, la tolerancia a la frustración o el control de la ira; todas ellas, habilidades esenciales para prevenir las conductas disruptivas y la conflictividad. Estando de acuerdo con Fernández-Berrocal y Ramos (2004), esto se hace muy necesario en aulas donde el alumnado desmotivado e inmaduro emocionalmente es cada vez más numeroso.

El alumnado encuestado reconoce y valora muy positivamente el

aprendizaje de estrategias de comunicación asertiva y escucha activa, y técnicas para desarrollar el autocontrol del alumnado, su autoestima y su capacidad de resolución de problemas, especialmente las mujeres, que conceden más importancia al aprendizaje de las estrategias afines a la capacidad comunicativa y relacional.

La mención de Necesidades Educativas Específicas demanda mayor formación en educación emocional o estrategias de comunicación asertiva que sus compañeros de Educación Física o de Lengua Extranjera (Inglés), y estos parecen necesitarlo más que sus compañeros de Lengua Extranjera (Francés). La mención de Educación Física muestra gran interés en aprender estrategias para desarrollar la autoestima y el alumnado de las menciones de Lengua Extranjera (Francés) y Educación Musical considera más importante la formación en asesoramiento e intervención con familias.

Los futuros docentes también han mostrado gran necesidad de formación en técnicas conductuales, excepto en la técnica del castigo, siendo conscientes de que una buena preparación en este tipo de estrategias es esencial para abordar los comportamientos disruptivos, ya que se utilizan tanto para establecer conductas apropiadas en el aula como para eliminar las inapropiadas, tal y como afirma Porcel (2010).

Las técnicas de modificación de conducta más valoradas en el estudio son las que se utilizan para enseñar, mantener y aumentar la conducta deseable y, entre estas, el “refuerzo positivo” y el “contrato de conducta”. El alumnado ha estudiado estas técnicas en algunas de las asignaturas pertenecientes al Grado, como “Psicología de la Educación y del Desarrollo”, “Psicología de la Personalidad” y en algunas pertenecientes a las menciones cualificadoras como “Trastornos de Conducta”. Este conocimiento inicial les conduce a querer aprender más para poder utilizarlas de manera adecuada en su futura labor docente.

Hombres y mujeres difieren poco en la valoración de estas técnicas, aunque ellas valoran más alto el aprendizaje del “refuerzo positivo”, mostrando su preocupación por el dominio de esta estrategia, concedoras de los buenos resultados que se obtienen cuando se utiliza bien, pues incrementa las conductas adecuadas.

En cuanto a las diferencias entre menciones, el alumnado de Necesidades Educativas Específicas, Educación Musical y Lengua Extranjera (Inglés) muestra mayor interés por aprender estas técnicas, especialmente “refuerzo positivo”, “economía de fichas” y “contratos de conducta”, mientras el alumnado de Lengua Extranjera (Francés) es el que parece tener menor necesidad de formación en este tipo de estrategias.

Por otro lado, se aprecia escaso interés por las técnicas conductuales que se utilizan para disminuir o eliminar las conductas no deseables, a pesar de la relación directa que estas tienen con el tema tratado, ya que forman parte de las medidas paliativas que el profesorado puede utilizar en el aula para eliminar los comportamientos disruptivos, como explica Uruñuela (2019). No obstante, los estudiantes de todas las menciones y de manera especial las mujeres, han expresado interés por aprender la técnica de “control de estímulos”, siendo la mención más interesada la de NEE, mientras que el alumnado de la mención de Lengua Extranjera (Francés), expresa menor necesidad de formación en estas técnicas.

Este bajo interés por el aprendizaje de las técnicas para eliminar conductas no deseables contrasta con los recientes estudios de Uruñuela (2019) en su análisis de los distintos enfoques que se utilizan para abordar estas conductas en el aula, donde encuentra que entre los más utilizados en los centros escolares está el enfoque reactivo, que se centra en imponer sanciones al alumnado que no se comporta según la normativa vigente. Por tanto, y estando de acuerdo con Gotzens et al. (2015), es esencial tener una adecuada formación también en este tipo de estrategias que han demostrado su validez científica y permiten resolver los problemas de disciplina, para evitar maneras de corregir poco consistentes, de tipo creencial, que conducen al profesorado en múltiples ocasiones al fracaso.

La técnica conductual peor valorada por todo el alumnado ha sido el “castigo”, posiblemente por la connotación emocional negativa que conlleva el término, que implica una consecuencia desagradable para la persona que realiza la conducta no deseada. El desinterés hacia el aprendizaje de esta técnica concreta es acorde a la consideración de los expertos en el tema, como Orjales (2014) y Porcel (2010) que no recomiendan

su utilización en la actualidad, a no ser que se incluya en un programa, en el que se una a la utilización de refuerzos, cuando el alumnado actúe de forma adecuada o en el caso de comportamientos muy peligrosos, que como evidencia Porcel (2010), se deben eliminar de manera inmediata, pero cuidando no ocasionar daño emocional al estudiante, pues esto perjudicaría su autoestima o lo conduciría al aprendizaje de un modelo de conducta agresivo.

Además, y a la luz de los resultados, se aprecia la alta demanda de formación en técnicas cognitivas. La mejor valorada por todas las menciones, especialmente por la de Lengua Extranjera (Inglés) es la “Autorregulación”, que sirve para mantener en el tiempo la conducta que ya ha sido modificada. Esta técnica, como afirma Orjales (2014) ayuda al alumnado a responsabilizarse de su propio comportamiento, para que pueda decidir la forma de actuar más adecuada. A la luz de los resultados, el alumnado femenino también muestra mayor interés por aprender esta técnica cognitiva y la de las “autoinstrucciones”, que es muy apropiada para los niños muy impulsivos con problemas de atención. Como señala Orjales (2014), esta consiste en verbalizar los pasos a dar ante una determinada actividad y, de esta forma, guiar la propia conducta, consiguiendo reforzar el interés por el aprendizaje.

La utilización de las técnicas cognitivas, como aclaran Orjales (2014) y Uruñuela (2019), es adecuada para el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria, que son los que más necesitan este tipo de intervenciones, por la cotidianidad con la que aparecen las conductas disruptivas en estos últimos cursos de la etapa educativa.

6.1.5 Propuesta de un plan de formación en el tratamiento de conductas disruptivas

Objetivo 5. Diseñar propuestas para un plan de formación en el tratamiento de conductas disruptivas destinado a los y las estudiantes del Grado en Educación Primaria

Como meta final del estudio realizado, se responde al objetivo de

establecer las líneas básicas para diseñar un plan de formación inicial sobre la intervención del profesorado de educación primaria ante las conductas disruptivas.

Es bien sabido por los profesionales de la educación que la experiencia del docente otorga habitualmente seguridad para utilizar estrategias y actividades que ayudan a gestionar el aula en circunstancias diversas. Pero el futuro docente está falto de esta experiencia y, para enfrentarse a su labor, requiere seguridad y certeza, que podría adquirirse a través de un plan de formación en el que se aprendan nuevos recursos y se adquieran las habilidades necesarias para gestionar el aula. Esto podrá ayudar al docente novel a integrarse en los centros, siendo punto de referencia para otros profesionales ya en ejercicio, con los que logrará colaborar y contrastar lo aprendido, para mejorar el clima del centro escolar.

El plan de formación estaría compuesto por cuatro unidades fundamentales en las que se englobarían las estrategias necesarias para gestionar el aula y prevenir y paliar las conductas disruptivas que tanto están afectando en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas actuales, como quedó de manifiesto en el capítulo 1 de esta tesis. Se proporcionaría, por un lado, formación teórica de cada una de las técnicas y estrategias que aparecen en las cuatro unidades en las que se ha dividido dicho plan y, además, en cada una de ellas se trabajarían supuestos prácticos para afianzar lo aprendido, a fin de que al término de la formación puedan percibirse con seguridad para afrontar estos comportamientos en su futura labor docente.

La primera unidad formativa está destinada al conocimiento de las estrategias generales, que permiten comprender y comunicarse mejor con el alumnado; la segunda se concreta en el aprendizaje de técnicas conductuales para reducir o modificar conductas inapropiadas; la tercera unidad de formación irá dirigida al conocimiento de técnicas conductuales para adquirir o incrementar conductas adecuadas en la escuela y la última versaría sobre el aprendizaje y aplicación de técnicas cognitivas.

Primera unidad: Conocimiento del alumnado. Desarrollo de la inteligencia emocional. Labor tutorial.

La primera unidad formativa se subdivide en tres partes: la primera fase se dedicaría a la formación en estrategias de observación y escucha al alumnado, como primeras herramientas para utilizar en el aula por parte del docente, que le permitiría conocer las necesidades de cada una de las personas que en un futuro estarán a su cargo en la escuela. La segunda parte estaría dedicada a la formación en educación emocional y la tercera a aprender estrategias concretas para llevar a cabo la labor tutorial, tanto con los estudiantes como con las familias, con el objetivo de poder educar a su futuro alumnado, ayudándole a desarrollarse personal y socialmente, pues es misión de los tutores conseguir la corresponsabilidad entre la familia y la escuela para que el alumnado se sienta más seguro y se motive para un mejor comportamiento.

La formación en educación emocional conlleva desarrollar las cinco competencias emocionales que propone Bisquerra (2015). Esta formación iría encaminada, en primer lugar, a la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes de Magisterio, para poder enseñarlas posteriormente a su futuro alumnado a través de las actividades y estrategias que aprendan en esta formación. Con el desarrollo de la "conciencia emocional" se trabaja la capacidad de introspección, que ayuda a conocerse a sí mismo, al tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás. Al educar la competencia de "regulación emocional" se aprende la comunicación asertiva, el desarrollo del autocontrol y la tolerancia a la frustración; todas ellas, habilidades fundamentales para la prevención de las conductas disruptivas. Para que desarrollen la competencia de "autonomía emocional" se realizarán actividades que incrementen la autoestima y la responsabilidad. El aprendizaje de la "competencia social" facilitará a los estudiantes las relaciones interpersonales y los dotará de mayor capacidad de empatía y, por tanto, mejorarán la capacidad de resolución de problemas, al saber ponerse con más facilidad en el lugar de la otra persona. Ello predispone al grupo para poder trabajar en un ambiente de cordialidad. Y, por último, el desarrollo de las "habilidades de vida para el bienestar" los preparará para afrontar las distintas circunstancias y situaciones que se presenten en el día a día del

aula desde una perspectiva positiva, intentando vivir lo positivo de cada día y lo mejor de aquellos con los que se comparte la vida.

Segunda Unidad: Técnicas de modificación de conducta para modificar conductas inapropiadas

La segunda unidad de formación estará dirigida al conocimiento de las principales técnicas de modificación de conducta para reducir o modificar conductas inapropiadas. Es imprescindible que el futuro docente tenga claridad antes de utilizar estas técnicas, pues cuando no se tiene una adecuada formación, la inseguridad ante las conductas disruptivas lleva al profesorado a aplicar procedimientos de manera acelerada y sin pensar en las consecuencias que pueden generar.

La más conocida es el castigo, que como advierten Porcel (2010) y Orjales (2014), es necesario saber utilizarla adecuadamente para incluirla en programas de refuerzo, donde la penalización de la conducta inadecuada vaya seguida del refuerzo a la conducta apropiada.

Además, también se preparará al futuro docente para la utilización eficaz de las técnicas del tiempo fuera y de la sobrecorrección. Se insistirá en aquellas cuestiones que son importantes al llevar a cabo este tipo de estrategias para la corrección de la conducta, como la importancia de atender a la edad del niño o la seguridad de que no existan reforzadores de la conducta durante el tiempo fuera. En la formación acerca de la sobrecorrección, que se emplea con frecuencia en los centros escolares, para que el alumnado aprenda el comportamiento adecuado, después de no haber actuado bien, habrá que insistir en que el objetivo de la utilización de esta técnica no es la venganza por dicho comportamiento, sino que el estudiante entienda que esta forma nueva de actuar le beneficia. Igual que la técnica del castigo, debe ir seguido siempre de un reforzamiento, para conseguir instaurar la conducta requerida, de lo contrario, el alumno no aprenderá y solo actuará de forma adecuada bajo vigilancia.

Tercera Unidad: Técnicas de modificación de conducta para enseñar, mantener y aumentar la conducta apropiada

Se ha considerado adecuado incluir estas técnicas de modificación de conducta en una unidad diferente, debido a que se pudo apreciar, en las encuestas realizadas en la investigación, que los estudiantes confundían las técnicas para reforzar la conducta y las que sirven para eliminarla. Por ello, separarlas en distintas unidades facilitará la diferenciación de objetivos y el correcto aprendizaje de cada una de las estrategias conductuales que se expliquen.

De todas ellas, las más utilizadas en las aulas son el refuerzo positivo, la economía de fichas, el modelado y el moldeamiento. En el aprendizaje de estas técnicas debe quedar claro que se emplean para que el alumnado aprenda una nueva conducta y aumente su frecuencia de aparición. Debido a la confusión que se ha detectado en gran parte del alumnado encuestado, que clasifica esta técnica entre las destinadas a disminuir las conductas inapropiadas, habrá que aclarar que el refuerzo negativo también tiene esta finalidad, aunque es menos utilizado, pues implica que la persona se encuentre en una situación desagradable previa, de la que conseguirá librarse si actúa de la forma indicada.

Se insistirá en los beneficios que conlleva utilizar este tipo de técnicas para motivar al alumnado, pues a veces, en educación se sobreentiende que la obligación del estudiante es mostrar un buen comportamiento, pero se olvida, como ya se ha advertido, que toda persona necesita ser reconocida. El niño y la niña que están aprendiendo, requieren la confirmación del adulto para actuar con seguridad, sobre todo en los primeros años. Por ello, es crucial ofrecer una adecuada formación sobre la aplicación del refuerzo positivo, para utilizarlo en el momento conveniente, de forma que se consolide la conducta deseable. Los premios podrán ser materiales, sociales o de actividad, dependiendo de las características propias de cada discente.

Otras técnicas utilizadas para el incremento de la conducta adecuada, muy válidas y recomendables en la escuela, son el modelado y el moldeamiento. Estas se confunden a menudo, por su parecido gramatical,

por tanto, conviene aclarar la diferencia entre ambas. El modelado consiste en la observación, por parte del estudiante, del comportamiento adecuado de una persona significativa (maestro, amigo, etc.), de forma que posteriormente se pueda repetir este mismo comportamiento. El modelado es más efectivo si se realiza de manera natural, ya que el maestro, como adulto y autoridad moral en el aula, es la persona a la que los estudiantes miran e imitan, especialmente para relacionarse con el resto de sus compañeros. Además, se enseñará a utilizar los programas de modelado entre compañeros, que resulta muy eficaz ya que el modelo en este caso muestra características muy parecidas al niño al que se le aplica el programa y a este le resulta fácil y cercana la imitación de la conducta.

La técnica del moldeamiento consiste en reforzar de forma sucesiva las pequeñas aproximaciones conductuales que se realicen al comportamiento final que se desea conseguir. Se darán las pautas que esta técnica requiere para que resulte eficaz, como que se debe seguir un plan claro desde el inicio de su aplicación sin ir demasiado deprisa, ni demasiado despacio en el aprendizaje.

Por último, en esta unidad formativa se enseñará la técnica de la economía de fichas, que es otra de las más frecuentes en la práctica docente actual para incrementar la conducta adecuada, especialmente con el alumnado más pequeño. Sin embargo, los expertos recomiendan usarla cuando otros métodos más sencillos no hayan funcionado, pues se ha comprobado que la falta de formación adecuada en esta técnica conduce a muchos docentes a utilizarla a menudo de forma incorrecta, sin conseguir el resultado esperado, lo que justifica su adecuado aprendizaje en este plan de formación.

Cuarta Unidad: Estrategias cognitivas

Por último, resulta práctica e interesante esta unidad formativa dedicada al conocimiento de las estrategias cognitivas que se pueden utilizar con el alumnado de los cursos más avanzados de Educación Primaria. Como se ha visto en la literatura revisada, estas son las edades que más problemas de disruptividad están ocasionando hasta el momento. Por ello, y siguiendo el interés mostrado por los estudiantes de Magisterio,

se abordará en qué consisten y cómo enseñar al futuro alumnado las técnicas de autoinstrucciones, autorregulación, reestructuración cognitiva y detención del pensamiento.

Las autoinstrucciones consiguen el incremento de la atención hacia el comportamiento para guiar la conducta y favorecen la interiorización y la toma de conciencia necesaria para una adecuada madurez. La autorregulación permite que la persona se refuerce a sí misma cada vez que actúe de manera adecuada, con lo que provoca el desarrollo de la independencia, ayudando a la interiorización del comportamiento y la detención del pensamiento. La reestructuración cognitiva es un trabajo de introspección que sirve para cambiar o detener aquellos pensamientos que derivan en estados emocionales negativos, causantes en numerosas ocasiones de actuaciones impulsivas y desafortunadas, entre las que se encuentran muchas de las conductas disruptivas objeto de estudio de esta investigación.

La utilización de estas técnicas, unidas a una adecuada educación emocional, consiguen mantener el cambio de conducta a largo plazo, puesto que parten de la introspección y del cambio de pensamiento ante determinadas circunstancias que, a menudo, se interpretan de manera distorsionada y es esto lo que ocasiona los problemas, como afirman Bisquerra et al. (2015), tras su larga experiencia e investigación en educación emocional. El conocimiento de estas técnicas cognitivas beneficia a los futuros docentes, pues podrán enfrentarse a las distintas situaciones personales y escolares con mayor capacidad reflexiva y esto, a su vez, les permitirá educar a su futuro alumnado a que tomen conciencia de los pensamientos que acompañan a la acción, previniendo los actos impulsivos, que en múltiples ocasiones son los causantes de las conductas disruptivas.

En la tabla 75 se presenta de manera esquematizada el plan de formación inicial para la intervención ante las conductas disruptivas del alumnado resultado de la investigación aquí realizada

Tabla 95

Plan de formación inicial para la intervención ante las conductas disruptivas del alumnado

Unidades Formativas	Estrategias concretas
Conocimiento del alumnado. Desarrollo de la inteligencia emocional	Estrategias de observación y escucha Formación en educación emocional Formación para ejercer la labor tutorial con padres y alumnado
Técnicas conductuales para modificar o reducir conductas inapropiadas	Castigo Tiempo fuera Sobrecorrección
Técnicas conductuales para adquirir o incrementar conductas adecuadas en la escuela	Refuerzo positivo Modelado Moldeamiento Economía de fichas
Técnicas cognitivas	Autoinstrucciones Autorregulación Reestructuración cognitiva Detención del pensamiento

Nota: elaboración propia

La metodología que sustenta este plan de formación será activa y reflexiva por parte de todos los integrantes de las diferentes acciones propuestas. En este plan se huye de las metodologías en las cuales el discente es un mero receptor de información y promueve la utilización de aquellas en las cuales se fomenta la participación activa, de forma que se compartan intereses, necesidades y expectativas sin perder de vista el entorno en el que tendrán impacto estas actuaciones, el aula escolar.

Por su parte, este plan de formación debe tener previsto una propuesta de evaluación de su aplicación, para lo que se requerirá del diseño de procedimientos evaluativos que proporcionen información objetiva sobre el alcance e impacto de las actuaciones diseñadas. Tal y como se recoge en el III Plan Andaluz de Formación Permanente, la evaluación tiene como propósito «conseguir una mayor capacitación y competencia profesional como elemento clave para lograr los mejores resultados y alcanzar el éxito educativo de todo el alumnado». Es por ello que los criterios que servirán de base para advertir en qué medida las cuatro líneas estratégicas diseñadas han alcanzado sus metas son: a) valorar la contribución de la formación a la mejora de la capacitación profesional del profesorado; b) analizar el impulso de la formación del profesorado a la generación de nuevos conocimientos desde la práctica educativa real, acomodando el mismo a la investigación, a la innovación educativa y a las

buenas prácticas docentes y c) conocer el impacto de la formación en la transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje.

Desde estas premisas, la evaluación se realizará en dos vertientes: por un lado, valorar de manera integral las diferentes actividades de formación llevadas a cabo y, por otro, determinar la incidencia de la formación en la mejora educativa, fundamentalmente en las prácticas y la realidad de las aulas sobre las que se pretende incidir.

6.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

Consciente de las limitaciones que conlleva toda investigación, las encontradas en la realización de este estudio han sido motivación, desde su inicio, para buscar soluciones ante las dificultades y que permitieran continuar con el trabajo comenzado.

Una de ellas ha sido la limitación temporal, en la que se han entrelazado diferentes situaciones personales y familiares surgidas en los primeros años dedicados a la realización de la tesis y la labor docente desarrollada en el Centro de Magisterio Sagrado Corazón, circunstancias que no han permitido dedicar todo el tiempo deseado a la investigación. Esto ha obstaculizado profundizar en el estudio de algunos de los resultados de la investigación, destacando la percepción que han mostrado las mujeres acerca de la gravedad de las conductas disruptivas y su necesidad de formación en estrategias concretas para abordarlas. Además, habría resultado interesante poder realizar una investigación cualitativa en la que llevar a cabo entrevistas en profundidad, tanto con el alumnado como con el profesorado universitario e, incluso, con el profesorado en ejercicio, lo que habría enriquecido la información obtenida.

Respecto a la población estudiada, se ha restringido a la Titulación de Grado en Educación Primaria que oferta la Universidad de Córdoba y, teniendo en cuenta la utilidad práctica que se deriva de esta investigación, sería interesante comprobar si las conclusiones extraídas de este estudio son generalizables a otras Titulaciones de Magisterio y a otras universidades

nacionales o extranjeras.

A nivel teórico, se encontró dificultad para acotar la definición de conducta disruptiva, pues este concepto se ha utilizado para determinar comportamientos muy distintos con formas diferentes de abordarlos. Asimismo, no existía claridad respecto al término a nivel legislativo, por lo que ha sido necesario hacer una revisión normativa para determinar lo establecido respecto a estas conductas.

En la búsqueda del instrumento de medida, no se ha hallado ninguno que respondiera globalmente a las necesidades de esta investigación, por lo que se ha tenido que diseñar un cuestionario “ad hoc”, en el que se pudieron utilizar diversos ítems extraídos de otras herramientas ya validadas, teniendo que ser sometido a juicio el cuestionario resultante para su posterior implementación a la muestra objeto de estudio.

El tema clave que ha guiado el desarrollo de esta tesis doctoral no es un campo agotado y se abren nuevas perspectivas de estudio tras el estudio empírico realizado, que completarían los hallazgos encontrados y permitirían aportar un conocimiento más preciso sobre el proceder en un centro educativo desde una perspectiva integral.

En este sentido, lo que se han considerado limitaciones en este estudio da pie a abrir futuras líneas de investigación. Sería interesante seguir investigando las diferencias de percepción de la gravedad de las conductas disruptivas y la mayor necesidad de formación por parte de mujeres y hombres, aumentando el tamaño de la población investigada y profundizando en los motivos de estas diferencias.

Se podría replicar esta investigación cuantitativa con el alumnado del Grado en Educación Infantil y con los maestros en ejercicio de Educación Primaria. Ello permitiría comparar los resultados de este nuevo estudio con los del presente y comprobar si la experiencia de los maestros en ejercicio condiciona la percepción sobre las conductas disruptivas y los factores y aspectos que influyen en su aparición. Se podría saber así qué necesidades formativas requiere el profesorado en ejercicio para gestionar

el aula y los problemas de relación que cotidianamente aparecen en esta.

Todo esto se podría triangular con una investigación cualitativa dando voz al alumnado en formación de ambas titulaciones, al profesorado universitario y al profesorado en ejercicio, para así elaborar un plan de formación inicial más preciso, así como un plan de formación permanente dirigido a los maestros en ejercicio. Además, se podría realizar una ampliación geográfica de la investigación, tomando en consideración otras universidades de Andalucía, de España e incluso del extranjero, comprobando la posible influencia de la zona geográfica en cuanto a la percepción del futuro docente y del profesorado en ejercicio sobre las conductas disruptivas.

Estas nuevas propuestas persiguen la meta de seguir construyendo conocimiento basado en la evidencia sobre un tema que, como se ha comprobado, es un problema real de la escuela actual. Contribuir al fomento del bienestar de los miembros de la comunidad educativa disminuyendo la aparición de este comportamiento, consiguiendo una mayor motivación del alumnado hacia el aprendizaje y unas adecuadas relaciones interpersonales en el aula, son objetivos esenciales y urgentes que justificarían sobradamente la profundización en esta línea de investigación.

Se concluye este informe de investigación haciendo visible la importancia de esta formación inicial de maestros, en cuanto que puede cambiar la manera de acoger la labor que se les encomienda y la forma de mirar a las personas se les confiarán.

Si el alumnado de Magisterio termina sus estudios con la conciencia clara y responsable del papel que juega en la gestión de todos los comportamientos que se den en el aula, si sabe que es el modelo al que todos los alumnos mirarán y que el comportamiento disruptivo que pueda mostrar su futuro alumnado solo es la llamada de atención de aquellos que necesitan más ayuda, entonces su mirada hacia ellos cambiará radicalmente, su profesión se transformará en vocación y cada minuto de su trabajo se llenará de sentido.

Ha merecido la pena el tiempo, el sacrificio y las renunciaciones que han

conllevado esta investigación. Tengo la seguridad de que nada ocurre por casualidad, todo tiene un por qué y que cada persona, cada maestro, cada alumno que pasa por nuestras vidas, dejan el grano de arena que nos construye, solo tenemos que estar atentos y dejarnos hacer.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a- alumno/a. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3) 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Abellán, L. (2020). Relación entre Inteligencia Emocional y disminución de conductas disruptivas en Educación Primaria. *Praxis investigativa Redie*, 12(22), 30-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Acosta, A. (2008). La educación de los sentimientos y la convivencia escolar. En M.P. Soler. (2008). *De la Educación socioemocional a la educación en valores*. 31-52. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, v.I y v. II*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. http://educacion.uah.es/facultad/documentos/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aguirre, A.M. Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Alberca, F. (2011). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Córdoba: Toromítico
- Alberca, F. (2013). *Tu hijo a Harvard y tú en la hamaca*. Barcelona: Espasa.
- Alberca, F. (2016). *Aprender a interpretar a un niño*. Córdoba: Almuzara.
- Alberca, F. (2017). *Cómo entrenar a su dragón interior*. Barcelona: Planeta.
- Alberca, F. (2018). *Hijo, tú vales mucho. Claves para mejorar su decisiva autoestima*. Córdoba: Toromítico.

- Alegret, J., Sellarès, R. y Castanys, E. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Alemaný, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, 34, 183-215. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572/1198>
- Alto, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Álvarez, V. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J., González-Castro, P., González-Pienda, J., Rodríguez, C., Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153. <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245116406002.pdf>
- Álvarez, M., Castro, P., González-González de Mesa, C., Álvarez, E. y Campo, M. A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16746507027.pdf>
- Álvarez-García, D., Margarita, J., Rodríguez, F.J. y Núñez, J.C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31(3), 859-868. http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n3/psicologia_evolutiva5.pdf
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez J.C. y Álvarez, L. (2010) La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. https://www.researchgate.net/publication/49943754_La_formacion_inicial_de_los_futuros_maestros_en_recursos_para_la_convivencia_escolar_y_el_manejo_del_aula
- American Psychiatry Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington DC: American Psychiatric Association.

- Ander-Egg E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Argentina: Homo Sapiens.
- Aznar I., Cáceres M.P. e Hinojo F.J., 2007. Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177. https://www.redalyc.org/pdf/551/55100110.pdf?origin=publication_detail
- Badia, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Muntada, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547009.pdf>
- Baelo, R. y Arias, A.R. (2011). La Formación de maestros en España. De la teoría a la Práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989/2095>
- Barkley, R. (2007). *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano, P. (2015). *Motivación de los futuros maestros en las Universidades Andaluzas. Estudio comparado del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Benítez, J.L., García-Berben, A., Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(7) 191-208. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/681/Art_17_314_eng.pdf?sequence=1
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis e los problemas de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801398>
- Bisquerra, R. (2000). *Método de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac Educación.

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 62-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blommquist, J. L. y Schnell, S.V. (2005). *Helping Children with Aggression and Conduct Problems: Best Practices for Intervention*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bolea, E. y Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol.II)*. Barcelona: Graó.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Calbó, M. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona: AQU. aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf
- Calero, B. (2012). *Manos a la escuela*. Sevilla: Punto Rojo.
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- Calvo, A. (2010). *Jornadas para mejorar la convivencia escolar. Disrupción en las aulas: análisis e intervención*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Calvo, P., Marreo, G. y García, A. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, (7), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1184596>
- Cardo, E. y Servera, M. (2008). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de neurología*, 46(6), 365-372. <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/130.2-tdha.pdf>
- Carrasco, C. y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European journal of education and psychology*, 3(2) 229-242. <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468007.pdf>
- Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., Sanz, F. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Casamayor G. (1998). *Como dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Castanyer, O. (2002). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. En M.R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *Modelos de escolarización y atención educativa. Hacia el modelo inclusivo: Vol. 1. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 405-416). Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales (3ªed.)*. <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (2016). Planificación de la Enseñanza. <http://www.uco.es/sagradorazon/geprimaria/planificacion/index.html>

- Cerezo F.R. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2013). *Proyecto de Escuela: espacio de paz. Información General*.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverros/programasinnovadores/contenido/proyecto-de-escuela-espacio-de-paz?progId=106832>
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (Boletín Oficial del Estado número 311.1 de 29 de diciembre de 1978).
<https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Córdova, J. J., Fernández, I. M., Zambrano, J.M. (2021). La corrección de las conductas disruptivas: principales enfoques para su tratamiento. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 9(1), 223-240. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3321>
- Cubero, C.M. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-39.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9095/17493>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 25, de 2 febrero de 2007).
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y de los centros públicos específicos de educación especial (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 139, de 16 julio de 2010).
- De la Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 249-260.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825649>
- De la Mora, C. (2003). *La disciplina en el aula*. México: Aula Nueva

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- De Miguel, M., Caís, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia: calidad de las universidades españolas, Vol. 3*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Puelles, M. (2011). La educación secundaria en la España democrática. Antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 710-731. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209152>
- De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lbs/indice.htm>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>
- Domínguez, E. (2008). Origen y Evolución de las instituciones Educativas Españolas hasta la Ley General de Educación. En A. Colom, J.L. Bernabeu, E. Domínguez, y J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 287-324). Barcelona: Ariel.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital Temas para la Educación*, (8), 65. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5024&s=5&ind=230>
- Egido, I. (2002). Las instituciones de educación primaria y secundaria. En M. Carreño (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 217-250). Madrid: Síntesis.
- Espada, M. (2017). *Estudio sobre la intervención educativa con el alumnado de educación secundaria que presenta alteraciones graves de conducta* (Tesis doctoral). <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/15237>
- Esteban, R., Fernández, J.G., Díaz, A. y Contreras, O.R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el*

Deporte, 12(47), 459-472.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista46/artconductas291.htm>

Estévez, E., Murgui S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
<https://www.uv.es/~lisis/david/mexicana.pdf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>

Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (2019). Grado de Educación Primaria-Planificación de la Enseñanza.
<http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/es/primaria-planificacion-de-la-ensenanza>

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.

Fernández Berrocal, P y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126754>

Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En *Educación emocional y social: Análisis internacional* (pp. 159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Franco, N., Pérez, M. A. y De Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y*

Adolescentes, 1(2), 149-156.
http://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf

Fuentes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 237-258. <http://redaberta.usc.es/redu>

Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*, 32, 78-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731121>

García, J. (1997). Tutoría con alumnos en primaria: planteamientos, actuaciones y estrategias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 12, 201-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2291850>

García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla.

García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.

García, A. (coord.) (2011). *Trastornos de conducta. Una guía de intervención en la escuela*. Huesca: Gobierno de Aragón. Consejería de Educación, cultura y deporte. <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>

García, M. (2014). Evolución de la función directiva en España: recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de encuentro*, 16(1), 139-155. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1299>

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/271/286>

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1) 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>

Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Graó.

- Gil, F.J., Delgado, M.A. y Chillón, P. (2016). Percepción de las conductas contrarias a la convivencia en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 167-178. <https://revistas.um.es/sportk/article/view/264821>
- Giménez-García, L. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual de problemas de conducta en un caso de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1) 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147183009.pdf>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, F.A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Revista Amazónica*, 6(1) 149-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915955>
- Gómez, M.C., Cuña, A. R. (2017) Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gómez-Núñez, M.I., Cano-Muñoz, M.A. y Torregrosa, M.S. (2020). *Manual para Investigar en Educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Madrid: Narcea
- González, I. (2003). Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 1-22. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=2>
- González-Garzón, M.L. y Laorden, C. (2012). El prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. Pulso: Revista de Educación. *El punto de vista de profesores y estudiantes*, 35, 131-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118824>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gordillo, E., Rivera, R., Gamero, J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e

intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781002.pdf>

Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995003.pdf>

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715304>

Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M. y Badía M. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: su predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330
<https://www.redalyc.org/pdf/804/80441602006.pdf>

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. (5ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gutiérrez, E. (septiembre, 2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Pastor y S. Roca (Coords.) *La evaluación y la enseñanza del español como LE/L2*. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (Alicante, España). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf

Izquierdo, E. (2014). *Características actigráficas en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tdah)*. Análisis mediante métodos no lineales. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11146>

Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación* 1193, 27(3), 1193-1209.
https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47610

Jiménez, L., Ramos, F. J. y Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un Estudio Sobre los Títulos de Grado de Maestro en

Educación Primaria. *Formación Universitaria*, 5(1), 33-44.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v5n1/art05.pdf>

Jurado, P. y Justiniano, D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe*, 4(12), 26-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>

Jurado, P., Lafuente, A., Justiniano, M.D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos educativos*, 25, 219-221.
<http://doi.org/10.18172/con.3827>

Krichesky, G. J.; Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>

Kulinna, P., Cothran, D., y Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41.
<https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/development-of-an-instrument-to-measure-student-disruptive-behavi>

Kulinna, P.H., Cothran, D.J. y Recualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly Exercise Sport*, 77(1), 32-40.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2006.10599329>

Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de Administración de Negocios*, 64.
<https://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf>

Landínez, D. (2019). Debilidad de la voluntad y autocontrol: una discusión en torno a la teoría de las funciones ejecutivas. *Límite (Arica)*, (14), 1-11. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652019000100205>

Latorre, A. y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Revista Praxi, Información Psicológica*, 95, 62-74.

<http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/170/134>

León, B. (2011). La relación Familia-Escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona. http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857 (Gaceta de Madrid número 1660, de 9 septiembre de 1857).

Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado número 187, de 6 agosto de 1970).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (Boletín Oficial del Estado número 154, de 27 de junio de 1980).

Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía (Boletín Oficial del Estado número 9, de 11 de enero de 1982).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) (Boletín Oficial del Estado número 209, de 1 de septiembre de 1983).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (Boletín Oficial del Estado número, 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (Boletín Oficial del Estado número 278, de 21 de noviembre de 1995).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2001).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Boletín Oficial del Estado número 313, de 29 de diciembre de 2004).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 (LOU) (Boletín Oficial del Estado número 89, de 13 de abril de 2007).

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (Boletín Oficial del Estado número 68, de 20 de marzo de 2007).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 252, de 26 de diciembre de 2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Boletín Oficial del Estado número 295, de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (Boletín Oficial del Estado número 340, de 30 de diciembre de 2020).

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia (Boletín Oficial del Estado número 134, de 5 de junio de 2021).

Llamas, F. y Pagador, I. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza y Teaching*, 32(1), 43-57. <https://revistas.usal.es/inedx.php/02125374/article/download/et20143214357/12546>

Luciano, M. C. (1997). *Manual de Psicología Clínica. Infancia y Adolescencia*. Valencia: Promolibro.

- Maldonado, A. F. (2004). Los títulos de grado de magisterio: el proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), undefined-undefined.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27418303>
- Macías, A., García-García, J., Rossignoli, I., Valero-Valenzuela, A. y Belando, N. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en Educación Física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (32), 54-68.
<https://www.researchgate.net/publication/353972789>
- Macías, E. C. y Alarcón, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 7(4), 411-432.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4>
- Marchena, R. (2009). *El aula por dentro: cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC) (2008). Luxemburgo: Comisión Europea Educación y Cultura.
https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_es.pdf
- Marina, J.A. (31 de enero de 2006). La violencia en la escuela. *El Mundo*, pp. 4-5.
- Martins, M.J., (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação de varios conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 93-115 <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>
- Martin, G. y Pear, J. (1999). *Modificación de conducta. Qué es y cómo tratarla*. (5ª ed.) Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, B. y Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypt/article/view/9821/9020>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson.

- Melgarejo, J.J., Pantoja, A. y Latorre, P.A. (2014). Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de Encuentro*, 1(16) 53-70. https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Pantoja_Vallejo/publication/278100137
- Memoria de Verificación del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (2010). http://www.uco.es/grados/images/documentos/grados_centro_f_ciencias_educacion/grado_educacion_primaria/2_justificacion_EPRI_UCO_180626.pdf.
- Memoria de Verificación consolidada del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba. http://www.uco.es/grados/images/documentos/grados_centro_f_ciencias_educacion/grado_educacion_primaria/5_planificacion_EPRI_UCO_190131.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Orientaciones didácticas. Primaria. Segundo ciclo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17286
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872
- Montero, A. (2009). La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recurso, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria*, 1. <http://revista.muesca.es/articulos/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857>.
- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos. Revista educativa digital*, 7, 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745701>

- Moreno, A. y Soler M.P. (2006). *La Disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12036>
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova C., Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi113f.pdf>
- Muñoz, L. (2010). *Generación y seguimiento de reglas en niños con problemas de atención y comportamiento perturbador* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Nadeau, M. (2001). *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. Málaga: Sirio.
- Nembrini, F. (2014). *El arte de educar de padres a hijos*. Madrid: Encuentro.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261>
- Orden 19 diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los Centros Docentes de Andalucía (BOJA número 9, de 20 de enero de 1996).
- Orden de 25 julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia (BOJA número 117, de 5 de octubre de 2002).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE número 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Orden 20 junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA número 132, de 7 de julio de 2011).

- Orjales, I. (2014). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A., (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(2) 437-454. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf
- Pantoja, A. (2005) *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado. https://www.researchgate.net/publication/325120326_La_gestion_d_e_conflictos_en_el_aula_Factores_determinantes_y_propuestas_de_intervencion
- Pedrosa, I., Borges, A., Herranz, N., Lorenzo, M. y García-Cueto, E. (2013). Desarrollo del Protocolo de Observación de Interacción en el Aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación, Extraordinario*, 293-312. https://www.researchgate.net/publication/256482378_Desarrollo_de_l_Protocolo_de_Observacion_de_Interaccion_en_el_Aula_aplicacion_en_un_programa_de_ninos_con_altas_capacidades_Develo
- Peña-Olvera, F. y Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y en la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud mental*, 34(5), 421-427. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252011000500005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., Trianes, M.V. y De la Fuente J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & DoenÇas*, 4(1), 83-96. https://www.sp-ps.pt/download_journal/48
- Pérez, M. C. (2017). Coordinación intra e interinstitucional en un caso de problemas de conducta: Luces y sombras. En J.C. Núñez et al. (comps.). *Perspectiva psicológica y educativa de las Necesidades Educativas Especiales*. (pp. 139-146) Almería: ESCINFOPER.

<http://www.cipse2017.com/files/LIBRO%20perspectivas-psicologicas.pdf>

Pérez, V., Amador, L.V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 18, 99-114. <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618008.pdf>

Planas, J.A. (mayo-junio, 2015) Educación Emocional, la verdadera revolución educativa. *Aula de Secundaria*, 13, 16-19.

Pino, M. y García M.T., (2007). Concepto, tipos y etiologías de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908105>

Porcel, A.M. (2010). Conductas disruptivas en el aula. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 34, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicisif/revista/pdf/Numero_34/ANA_MARIA_PORCEL_1.pdf

Poyato, J. (2018). *Otra educación. Sugerencias para padres y educadores*. Barcelona: Angels Fortune.

Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

Rabadán, J. A. y Giménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), 185-212. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70624504006.pdf>

Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con niños y Adolescentes*, 2(1) 45-54. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477147185006.pdf>

Ramos E. y Milharezi, M. J. (2016). As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? *Revista do GEL*, 13(1), 87-106. <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/548/953>

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo de 1995, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en

los centros (Boletín Oficial del Estado número 131, de 2 de junio de 1995).

Real Decreto 275/2007, de 23 febrero de 2007, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Boletín Oficial del Estado número 64, de 15 de marzo de 2007).

Real Decreto 1393/2007, de 29 octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado número 260, de 29 de octubre de 2007).

Real Decreto 3/2018, de 12 de enero de 2018, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Boletín Oficial del Estado número 12, de 13 de enero de 2018).

Resolución 21 enero de 2011, de la Universidad de Córdoba, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria (Boletín Oficial de Estado, número 36, de 11 de febrero de 2011).

Ricoy, M.C. y Couto, M.J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20 (3), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>

Risueño, A.E. y Motta, I.M. (2015). Familias disfuncionales en niños con conductas disruptivas. *Integración Académica en Psicología*, 3(8), 76-93. https://www.researchgate.net/publication/282815659_FAMILIAS_DISEJECUTIVAS_EN_NINOS_CON_CONDUCTAS_DISRUPTIVAS

Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36625387/Rivas__Ugarte_

Rivadeneira, D. Y., Gómez, J. S. y Cajas, S. T. (2019). Educación emocional en el tratamiento de conductas disruptivas en estudiantes de la Escuela José Ingenieros. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(3). <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/953/html>

- Rusca-Jordán F. y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuropsiquiatría* 83(3) 148-156. <http://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Ruiz, J. y Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón*, 62(1), 109-122. Dialnet-OcupacionLaboralYFormacionComplementariaDeLosTitul-3178541(1).pdf
- Saco, I., Sánchez-Raya, A., Sánchez-Vázquez, V. y Martínez-Gual, E. (2013). Procesos atencionales en pacientes escolares con TDAH. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 30(3) 14-24. <http://aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/250>
- Saco, I., González-López, I., Martín-Fernández, M.A., Bejarano, P. (2019). Las conductas disruptivas en el sistema escolar español. Evolución Legislativa. Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 27, 17-31. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/11073>
- Sánchez, E. (2016). Intervención con el alumnado con conductas disruptivas. En T. Martínez (2016). *La acción docente del maestro de inglés en primaria. Supuestos prácticos* (pp. 230-250). Sevilla: Punto Rojo.
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Barcelona: Graó.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3095.pdf>

- Silva, P. y Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>
- Slimming, E., Montes, P., Bustos, C., Hoyuelos, X., Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76. <http://www.redalyc.org/pdf/798/79814903006.pdf>
- Smith, E., Muñoz, A., Matos, M. y Alcalá, J. (2020). Autocontrol, el antídoto contra la violencia en el deporte. *Revista de psicología del ejercicio y del deporte*, 15(3), 135-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7718333>
- Sprague, J., Sugai, G. y Walker, H. (1998). Antisocial behavior in schools. En T.S. Watson y F.M. Gresham (dirs.), *Handbook on child behavior Therapy* (pp. 475-497). Nueva York: Plenum.
- Sulbarán, A. y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela, según la percepción docente. *Administración educativa. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2(2) 35-50. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/admineduc/n2/art10.pdf>
- Sulzer-Azaroff, B. y Roy, G. (1988). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes* (3ª ed.). México: Trillas.
- Tiani, S. (2017). *Educación con amor y firmeza*. Madrid: Narcea
- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación* XX1, 19(2), 153-178. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811006.pdf>
- Torrado, M (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-258). Madrid: Editorial La Muralla.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Torrego J.C. y Fernández, I. (2006). *La disrupción y la gestión del aula. Convivencia en la escuela*, 3. <http://www.orientacioncadiz.com/.../01%20CONVIVENCIA/8%20NORMAS%20Y%20GES>.
- Urbina, C., Simón C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625795>
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador* (6ª ed.). Madrid: La esfera de los libros.
- Uruñuela P. (2006) Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En A. Moreno y M.P. Soler (coord.). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-46). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12036>
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Madrid: Narcea.
- Vaello, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. En A. Moreno y M.P. Soler (coord.). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 83-100). España: Ministerio de Educación y Ciencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238010>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Valderrama, R. (2017). Modelo de gestión estratégico en la convivencia y disciplina escolar para mejorar el comportamiento en los estudiantes de las instituciones educativas de José Leonardo Ortiz, Chiclayo 2015. *Revista Científica Hacedor-AIAPÆC*, 1(1). <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/504>
- Vallejos, A. F., Ortí, M. y Agudo, Y. (2009). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Vásquez, S., Colque, E. y Villanueva, W. (2018). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Revista de investigación Apuntes Universitarios*, 9 (3), 85-102. <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.383>

- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación Y Humanismo*, 18(30), 92-106.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Viñas, J. (2004) *Conflictos en los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Whitaker, T., Whitaker, M. y Whitaker, K. (2018). *Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo*. Madrid: Narcea.
- Woolfolk, A.E. (2006). *Psicología educativa* (9ª ed.). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Zapico-Barbeito, M.H., Martínez, E. y Montero, M. L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 80-102.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10353/8458>

ANEXOS

ANEXO 1

Asignaturas del Grado en Educación Primaria

Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” de Córdoba

Tabla 96

Asignaturas de primer curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
El Conocimiento del Medio Natural	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Principios del Lenguaje y Lengua Española	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Métodos de Investigación Educativa y Aplicaciones de las TIC	6	Básica	1º Cuatrimestre
Fundamentos Teóricos e Históricos de la Educación Primaria	4.5	Básica	1º Cuatrimestre
Sociología de la Educación	6	Básica	2º Cuatrimestre
El Conocimiento del Medio Social y Cultural	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Matemáticas	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Educación Musical en Primaria	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Organización de Centros Educativos	4.5	Básica	2º Cuatrimestre
Psicología de la Educación y del Desarrollo	9	Básica	Anual
La Educación Primaria en el Sistema Educativo	9	Básica	Anual

Nota: Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (2016)

Tabla 97

Asignaturas de segundo curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Prácticum I	8	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Orientación Educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Primaria	6	Básica	1º Cuatrimestre
Educación Plástica y Visual	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Psicología de la Personalidad	6	Básica	2º Cuatrimestre
Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Formación Literaria y Literatura Infantil	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Educación Mediática y Aplicaciones Didácticas de las TIC	4	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Planificación e Innovación en Educación Primaria	9	Básica	Anual
Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria	9	Básica	Anual

Nota: Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (2016)

Tabla 98

Asignaturas de tercer curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Didáctica de la Lengua y la Literatura	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Didáctica de la Geometría y la Estadística	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Inglés)	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Didáctica de la Educación Física	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Francés)	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	9	Obligatoria	Anual
Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	9	Obligatoria	Anual
Prácticum II	18	Obligatoria	Anual

Nota: Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (2016)

Tabla 99
Asignaturas de cuarto curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Optativa 1 de Mención	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Optativa 2 de Mención	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Optativa 3 de Mención	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Optativa 4 de Mención	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Optativa 5/Actividades culturales	6	Optativa	1º Cuatrimestre
<u>Prácticum III</u>	18	Obligatoria	2º Cuatrimestre
<u>Trabajo Fin de Grado</u>	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
<u>Religión, Cultura y Valores</u>	6	Obligatoria	Anual

Nota: Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (2016)

Tabla 100
Asignaturas optativas de cuarto curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
El deporte en la escuela	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Fundamentos de las Habilidades Motrices	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Educación Física para la Salud	6	Optativa	1º Cuatrimestre
La Expresión Corporal como Recurso Expresivo y Comunicativo	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Análisis del Lenguaje Musical. Aplicación a la Flauta Dulce	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El Lenguaje Musical a través de los Instrumentos Escolares	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El Movimiento a través de la Expresión Musical y su Didáctica	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre

Tabla 101 (cont.)

Asignaturas optativas de cuarto curso del grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón"

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales	6	Optativa	1º Cuatrimestre
La Compensación Educativa en la Escuela	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Atención Educativa al Alumnado con Alta Capacidad Intelectual	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua de Signos en Educación Primaria	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El Mensaje Cristiano	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	6	Optativa	1º Cuatrimestre
La Iglesia, los Sacramentos y la Moral	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Didáctica del Medio Ambiente	6	Optativa	1º Cuatrimestre

Nota: Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (2016)

Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba

Tabla 102

Asignaturas de primer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Psicología de la Educación y del Desarrollo	9	Básica	Anual
Organización de centros educativos	4.5	Básica	2º Cuatrimestre
El conocimiento del medio natural	6	Obligatoria	1º cuatrimestre
Fundamentos teóricos e históricos de la educación primaria	4.5	Básica	1º cuatrimestre
Principios del lenguaje y Lengua española	6	Obligatoria	1º cuatrimestre
Sociología de la Educación	6	Basica	1º cuatrimestre
El conocimiento del medio social y cultural	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Matemáticas	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Educación Musical en Primaria	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Métodos de investigación educativa y aplicaciones de las TIC	6	Básica	2º Cuatrimestre

Nota: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (2019)

Tabla 103

Asignaturas de segundo curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Planificación e Innovación en Educación Primaria	9	Básica	Anual
Convivencia escolar y cultura de paz en Educación Primaria	9	Básica	Anual
Prácticum I	8	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Psicología de la Personalidad	6	Básica	1º Cuatrimestre
Orientación educativa: relaciones escuela, familia y comunidad en Educación Primaria	6	Básica	1º Cuatrimestre
Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Educación plástica y visual	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Formación literaria y literatura infantil	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Educación Mediática y aplicaciones didácticas de las TIC	4	Obligatoria	2º Cuatrimestre

Nota: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (2019)

Tabla 104

Asignaturas de tercer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Practicum II	18	Obligatoria	Anual
Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	9	Obligatoria	Anual
Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	9	Obligatoria	Anual
Didáctica de la Geometría y la Estadística	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Didáctica de la Lengua y la Literatura	6	Obligatoria	1º Cuatrimestre
Idioma extranjero para el profesorado de primaria (Inglés)	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Idioma extranjero para el profesorado de primaria (Francés)	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Didáctica de la Educación Física	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre

Nota: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (2019)

Tabla 105

Asignaturas de cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Practicum III	18	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Trabajo de Fin de Grado	6	Obligatoria	2º Cuatrimestre
Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria	6	Obligatoria	Anual

Nota: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (2019)

Tabla 106

Asignaturas optativas de cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Actividades Físicas Creativas y Comunicativas	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Educación Física y Salud	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Formación auditiva y expresión vocal	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua Extranjera para el Aula (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente (Inglés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre

Tabla 107 (cont.)

Asignaturas optativas de cuarto curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nombre	Créditos	Carácter	Temporalidad
Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua Extranjera para el Aula (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente (Francés)	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Trastornos de Conducta y de la Personalidad	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Medio Social y Cultural Español: Geografía, Instituciones y Pensamiento Contemporáneo	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Psicología de los grupos	6	Optativa	1º Cuatrimestre
Educación permanente	6	Optativa	1º Cuatrimestre
El mensaje cristiano	6	Optativa	1º Cuatrimestre

Nota: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (2019)

ANEXO 2

Cuestionario piloto

Número de cuestionario:

FORMACIÓN DOCENTE EN CONDUCTAS DISRUPTIVAS (FD CD)

El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir a la optimización de la calidad de la enseñanza superior y plantear iniciativas que favorezcan la formación inicial de los y las estudiantes matriculadas en las titulaciones de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" de la Universidad de Córdoba.

Instrucciones

- Se presenta un instrumento estructurado en el que se han establecido diferentes tipos de preguntas.
- Existen cuestiones cerradas que implican elegir, de entre las opciones planteadas, aquellas que respondan a su realidad.
- Algunas de las cuestiones planteadas valoran, a lo largo de una escala de cinco puntos, el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, lo que implica señalar con una cruz el número de la escala que mejor refleje su apreciación.
- Algunas de las cuestiones son de carácter abierto y requieren que exprese sus opiniones con respecto al tema preguntado.

Muchas gracias por su participación

A. DATOS PERSONALES	
1. Edad:	<input type="checkbox"/> 21 años <input type="checkbox"/> 22-25 años <input type="checkbox"/> 26-29 años <input type="checkbox"/> 30-33 años <input type="checkbox"/> 34 años o más
2. Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
3. Especialidad:	<input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación Musical <input type="checkbox"/> Necesidades Educativas Específicas <input type="checkbox"/> Lengua Extranjera Inglés <input type="checkbox"/> Lengua Extranjera Francés <input type="checkbox"/> Generalista
4. Procede de:	_____
5. Ocupación laboral:	<input type="checkbox"/> Estudia <input type="checkbox"/> Estudia y trabaja
6. Número de hermanos:	_____
7. Lugar de residencia familiar:	_____
8. Estudios del padre:	<input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Secundarios <input type="checkbox"/> Universitarios
9. Estudios de la madre:	<input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Secundarios <input type="checkbox"/> Universitarios
10. Profesión del padre:	_____
11. Profesión de la madre:	_____

B. FORMACIÓN INICIAL SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS						
¿Considera que las siguientes conductas del alumnado de un centro de Educación Primaria son disruptivas? Marque una de las siguientes opciones (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo)						
12. Gritos o subidas de tono	1	2	3	4	5	
13. Llegar tarde a clase de forma reiterada	1	2	3	4	5	
14. Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	1	2	3	4	5	
15. Tirar cosas por la clase	1	2	3	4	5	
16. Deambular sin motivo por clase	1	2	3	4	5	
17. Hacer ruiditos en clase	1	2	3	4	5	
18. Cantar, silbar o hacer sonar música	1	2	3	4	5	
19. Tener malos modales con el profesor	1	2	3	4	5	
20. Juguetear con objetos	1	2	3	4	5	
21. Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	1	2	3	4	5	
22. Pedir salir al lavabo continuamente	1	2	3	4	5	
23. No realizar las actividades escolares	1	2	3	4	5	
24. Negarse a hacer la tarea en casa	1	2	3	4	5	
25. Falta de interés, pasividad, inactividad	1	2	3	4	5	
26. No traer los libros, cuadernos o material de aula	1	2	3	4	5	
27. No traer los deberes hechos	1	2	3	4	5	
28. No sacar el material de trabajo en clase	1	2	3	4	5	
29. Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	1	2	3	4	5	
30. No acatar las órdenes del profesor	1	2	3	4	5	
31. No cumplir un castigo	1	2	3	4	5	
32. Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	1	2	3	4	5	
33. Faltar a clase sin justificación	1	2	3	4	5	
34. Usar el móvil en clase sin permiso	1	2	3	4	5	
35. Destrozar o golpear objetos	1	2	3	4	5	
36. Hablar sin permiso con otros compañeros	1	2	3	4	5	
37. Come en clase sin permiso	1	2	3	4	5	
38. Hablar mientras que el profesor explica	1	2	3	4	5	
39. Sentarse de forma inadecuada habría que cambiar numeración siguiente	1	2	3	4	5	
Señale en qué grado se estudia el abordaje de las conductas disruptivas en las siguientes asignaturas del título de Grado en Educación Primaria. Marque una de las siguientes opciones (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo)						
Curso	Asignatura					
1º	40. El Conocimiento del Medio Natural	1	2	3	4	5
	41. Principios del Lenguaje y Lengua Española	1	2	3	4	5
	42. Métodos de Investigación Educativa y Aplicaciones de las TIC	1	2	3	4	5

Curso	Asignatura					
1º	43. Sociología de la Educación	1	2	3	4	5
	44. El Conocimiento del Medio Social y Cultural	1	2	3	4	5
	45. Matemáticas	1	2	3	4	5
	46. Educación Musical en Primaria	1	2	3	4	5
	47. Psicología de la Educación y del Desarrollo	1	2	3	4	5
	48. La Educación Primaria en el Sistema Educativo	1	2	3	4	5
2º	49. Prácticum I	1	2	3	4	5
	50. Orientación Educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Primaria	1	2	3	4	5
	51. Educación Plástica y Visual	1	2	3	4	5
	52. Psicología de la Personalidad	1	2	3	4	5
	53. Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	1	2	3	4	5
	54. Formación literaria y Literatura Infantil	1	2	3	4	5
	55. Educación Mediática y Aplicaciones Didácticas de las TIC	1	2	3	4	5
	56. Planificación e Innovación en Educación Primaria	1	2	3	4	5
3º	57. Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria	1	2	3	4	5
	58. Didáctica de la Lengua y la Literatura	1	2	3	4	5
	59. Didáctica de la Geometría y la Estadística	1	2	3	4	5
	60. Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Inglés)	1	2	3	4	5
	61. Didáctica de la Educación Física	1	2	3	4	5
	62. Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Francés)	1	2	3	4	5
	63. Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	1	2	3	4	5
	64. Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	1	2	3	4	5
4º	65. Prácticum II	1	2	3	4	5
	66. Prácticum III	1	2	3	4	5
	67. Trabajo Fin de Grado	1	2	3	4	5
	68. Religión, Cultura y Valores (CMSC)	1	2	3	4	5
Mención Educación Física (CM/SC)	69. Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria (FCE)	1	2	3	4	5
	70. El deporte en la Escuela	1	2	3	4	5
	71. Fundamentos de las Habilidades Motrices	1	2	3	4	5
	72. Educación Física para la Salud	1	2	3	4	5
Mención Educación Física (FCE)	73. La Expresión Corporal como Recurso Expresivo y Comunicativo	1	2	3	4	5
	74. Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas	1	2	3	4	5
	75. Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico	1	2	3	4	5
	76. Actividades Físicas Creativas y Comunicativas	1	2	3	4	5
	77. Educación Física y Salud	1	2	3	4	5

Mención Educación Musical (CMSC)	78. Análisis del Lenguaje Musical. Aplicación a la Flauta Dulce.	1	2	3	4	5
	79. Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	1	2	3	4	5
	80. El Lenguaje Musical a través de los Instrumentos Escolares	1	2	3	4	5
	81. El Movimiento a través de la Expresión Musical y su Didáctica	1	2	3	4	5
Mención Educación Musical (FCE)	82. El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares	1	2	3	4	5
	83. Formación auditiva y expresión vocal	1	2	3	4	5
	84. Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar.	1	2	3	4	5
	85. Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Inglés (CMSC)	86. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	87. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	88. Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera	1	2	3	4	5
	89. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Inglés (FCE)	90. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	91. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	93. Lengua Extranjera para el Aula	1	2	3	4	5
	94. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Francés (CMSC)	95. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	96. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	97. Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera	1	2	3	4	5
	98. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Francés (FCE)	99. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	100. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	101. Lengua Extranjera para el Aula	1	2	3	4	5
	102. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Necesidades Educativas Específicas (CMSC)	103. Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales	1	2	3	4	5
	104. La Compensación Educativa en la Escuela	1	2	3	4	5
	105. Atención Educativa al Alumnado con Alta Capacidad Intelectual	1	2	3	4	5
	106. Lengua de Signos en Educación Primaria	1	2	3	4	5
Mención Necesidades Educativas Específicas (FCE)	107. Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas	1	2	3	4	5
	108. Trastornos de Conducta y de la Personalidad	1	2	3	4	5
	109. Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje	1	2	3	4	5
	110. Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5
Optatividad General (CMSC)	111. El Mensaje Cristiano	1	2	3	4	5
	112. Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	1	2	3	4	5
	113. La Iglesia, los Sacramentos y la Moral	1	2	3	4	5
	114. Didáctica del Medio Ambiente	1	2	3	4	5

Optatividad General (FCE)	115. Medio Social y Cultural Español: Geografía, Instituciones y Pensamiento Contemporáneo	1	2	3	4	5
	116. Psicología de los grupos	1	2	3	4	5
	117. Educación permanente	1	2	3	4	5
	118. El Mensaje Cristiano	1	2	3	4	5
119. ¿Ha recibido formación complementaria sobre el abordaje de las conductas disruptivas? (en caso afirmativo, indique cuál)		Sí		No		
¿Qué factores considera que inciden en el alumnado de los centros de Educación Primaria para que manifiesten conductas disruptivas? Marque una de las siguientes opciones (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo)						
120. Rapidez de los cambios sociales		1	2	3	4	5
121. Falta de normas y límites en el Centro educativo		1	2	3	4	5
122. Falta de normas y límites en la familia		1	2	3	4	5
123. Uso de redes sociales		1	2	3	4	5
124. Uso del móvil		1	2	3	4	5
125. Falta de coordinación entre familia y escuela		1	2	3	4	5
126. Estilo educativo del profesor poco asertivo		1	2	3	4	5
127. Distribución del aula rígida e inflexible		1	2	3	4	5
128. Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha		1	2	3	4	5
129. Falta de interacción entre alumnado y profesorado		1	2	3	4	5
130. Presencia en el aula de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Necesidades Educativas Especiales, Alta Capacidad, Compensación Educativa)		1	2	3	4	5
131. Otros, indica cuáles						
C. NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO PARA EL ABORDAJE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS						
Para atender a este tipo de conductas necesito estar formado en: Marque una de las siguientes opciones (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo)						
132. Observación del alumnado en el aula		1	2	3	4	5
133. Intervención tutorial		1	2	3	4	5
134. Educación emocional		1	2	3	4	5
135. Asesoramiento e intervención con familias		1	2	3	4	5
136. Estrategias de comunicación asertiva		1	2	3	4	5
137. Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado		1	2	3	4	5
138. Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado		1	2	3	4	5
139. Formación en escucha activa al alumnado		1	2	3	4	5
140. Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos		1	2	3	4	5
141. Estrategias para desarrollar una sana autoestima en el alumnado		1	2	3	4	5

142. Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	1	2	3	4	5
143. Técnicas conductuales	1	2	3	4	5
143.1 Técnicas para mantener e incrementar las conductas deseables	1	2	3	4	5
143.1.1 Refuerzo positivo	1	2	3	4	5
143.1.2 Economía de fichas	1	2	3	4	5
143.1.3 Refuerzo negativo	1	2	3	4	5
143.1.4 Modelado	1	2	3	4	5
143.1.5 Moldeamiento	1	2	3	4	5
143.1.6 Contratos de conducta	1	2	3	4	5
143.2. Técnicas para disminuir conductas no deseables	1	2	3	4	5
143.2.1 Extinción	1	2	3	4	5
143.2.2 Tiempo fuera	1	2	3	4	5
143.2.3 Castigo	1	2	3	4	5
143.2.4 Reforzamiento diferencial	1	2	3	4	5
143.2.5 Control de estímulos	1	2	3	4	5
143.2.6 Sobrecorrección	1	2	3	4	5
143.2.7 Sanciación	1	2	3	4	5
144. Técnicas cognitivas	1	2	3	4	5
144.1 Autoinstrucciones	1	2	3	4	5
144.2 Detención del pensamiento	1	2	3	4	5
144.3 Reestructuración cognitiva	1	2	3	4	5
144.4 Autorregulación	1	2	3	4	5
145. Otros, indica cuáles					
¿En qué grado cree que los siguientes aspectos podrían mejorar el abordaje de conductas disruptivas en el aula?					
Marque una de las siguientes opciones (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo)					
146. Programas específicos adaptados	1	2	3	4	5
147. Metodología docente del aula	1	2	3	4	5
148. Flexibilidad en la organización del aula	1	2	3	4	5
149. Formación del profesorado	1	2	3	4	5
150. Coordinación entre el profesorado	1	2	3	4	5
151. Formación del equipo directivo	1	2	3	4	5
152. Otros, indica cuáles					
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS					

ANEXO 3

Cuestionario definitivo

Número de cuestionario:

FORMACIÓN DOCENTE EN CONDUCTAS DISRUPTIVAS (FDCD)

El presente cuestionario tiene el propósito de contribuir a la optimización de la calidad de la enseñanza superior y plantear iniciativas que favorezcan la formación inicial de los y las estudiantes matriculadas en las titulaciones de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" de la Universidad de Córdoba.

Instrucciones

- Debe considerar que **conducta disruptiva** es aquel comportamiento del alumnado que interrumpe y/o dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Se presenta un instrumento estructurado en el que se han establecido diferentes tipos de preguntas.
- Existen cuestiones cerradas que implican elegir **solo una de las opciones** planteadas.
- Algunas de las opciones de respuesta se valoran con una escala de cinco puntos, lo que implica señalar **con una cruz** el número de la escala que mejor refleje su apreciación.
- Algunas de las cuestiones son de carácter abierto y requieren que exprese sus opiniones con respecto al tema preguntado.

Muchas gracias por su participación

A. DATOS PERSONALES		
1. Edad: <input type="checkbox"/> 21 años <input type="checkbox"/> 22-25 años <input type="checkbox"/> 26-29 años <input type="checkbox"/> 30-33 años <input type="checkbox"/> 34 años o más		
2. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer		
3. Especialidad: <input type="checkbox"/> Mención única <input type="checkbox"/> Doble mención <input type="checkbox"/> Generalista (pase a la pregunta 4)		
En caso de estar cursando:		
3.1. Mención única, señale cual:		3.2. Doble mención, señale cual:
<input type="checkbox"/> Educación Física	<input type="checkbox"/> Educación Física-Necesidades Ed. Espec.	<input type="checkbox"/> Educación Física-Leng. Ext. Inglés
<input type="checkbox"/> Necesidades Educativas Específicas	<input type="checkbox"/> Necesidades Ed. Espec.-Leng. Ext. Francés	<input type="checkbox"/> Educación Física-Ed. Musical
<input type="checkbox"/> Lengua Extranjera Inglés	<input type="checkbox"/> Educación Física-Leng. Ext. Francés	<input type="checkbox"/> Leng. Ext. Inglés-Leng. Ext. Francés
<input type="checkbox"/> Lengua Extranjera Francés	<input type="checkbox"/> Ed. Musical-Necesidades Ed. Espec.	<input type="checkbox"/> Ed. Musical-Leng. Ex. Inglés
<input type="checkbox"/> Educación Musical	<input type="checkbox"/> Lengua Ext. Inglés-Necesidades Ed. Espec.	<input type="checkbox"/> Ed. Musical-Leng. Ext. Francés
4. Ocupación laboral: <input type="checkbox"/> Estudia <input type="checkbox"/> Estudia y trabaja		
5. Número de hermanos (contigo incluido): _____		
6. Lugar de residencia familiar: _____		
7. Estudios del padre: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Secundarios <input type="checkbox"/> Universitarios		
8. Estudios de la madre: <input type="checkbox"/> Sin estudios <input type="checkbox"/> Primarios <input type="checkbox"/> Secundarios <input type="checkbox"/> Universitarios		
9. Profesión del padre: _____		
10. Profesión de la madre: _____		

B. FORMACIÓN INICIAL SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS						
¿Considera que las siguientes conductas del alumnado de un centro de Educación Primaria son disruptivas? Marque una de las siguientes opciones (1=nada a 5=mucho)						
11. Gritos o subidas de tono	1	2	3	4	5	
12. Llegar tarde a clase de forma reiterada	1	2	3	4	5	
13. Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	1	2	3	4	5	
14. Tirar cosas por la clase	1	2	3	4	5	
15. Deambular sin motivo por clase	1	2	3	4	5	
16. Hacer ruiditos en clase	1	2	3	4	5	
17. Cantar, silbar o hacer sonar música	1	2	3	4	5	
18. Tener malos modales con el profesor	1	2	3	4	5	
19. Juguetear con objetos	1	2	3	4	5	
20. Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	1	2	3	4	5	
21. Pedir salir al lavabo continuamente	1	2	3	4	5	
22. No realizar las actividades escolares	1	2	3	4	5	
23. Falta de interés, pasividad, inactividad	1	2	3	4	5	
24. No traer los libros, cuadernos o material de aula	1	2	3	4	5	
25. No traer los deberes hechos	1	2	3	4	5	
26. No sacar el material de trabajo en clase	1	2	3	4	5	
27. Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	1	2	3	4	5	
28. No acatar las órdenes del profesor	1	2	3	4	5	
29. No cumplir un castigo	1	2	3	4	5	
30. Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	1	2	3	4	5	
31. Faltar a clase sin justificación	1	2	3	4	5	
32. Usar el móvil en clase sin permiso	1	2	3	4	5	
33. Destrozar o golpear objetos	1	2	3	4	5	
34. Hablar sin permiso con otros compañeros	1	2	3	4	5	
35. Come en clase sin permiso	1	2	3	4	5	
36. Hablar mientras que el profesor explica	1	2	3	4	5	
37. Sentarse de forma inadecuada	1	2	3	4	5	
Señale en qué medida se estudia el abordaje de las conductas disruptivas en las siguientes asignaturas del título de Grado en Educación Primaria. Marque una de las siguientes opciones (1=nada a 5=mucho)						
Curso	Asignatura					
1º	38. El Conocimiento del Medio Natural	1	2	3	4	5
	39. Principios del Lenguaje y Lengua Española	1	2	3	4	5
	40. Métodos de Investigación Educativa y Aplicaciones de las TIC	1	2	3	4	5

Curso	Asignatura					
1º	41. Sociología de la Educación	1	2	3	4	5
	42. El Conocimiento del Medio Social y Cultural	1	2	3	4	5
	43. Matemáticas	1	2	3	4	5
	44. Educación Musical en Primaria	1	2	3	4	5
	45. Psicología de la Educación y del Desarrollo	1	2	3	4	5
	46. La Educación Primaria en el Sistema Educativo	1	2	3	4	5
2º	47. Prácticum I	1	2	3	4	5
	48. Orientación Educativa: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad en Educación Primaria	1	2	3	4	5
	49. Educación Plástica y Visual	1	2	3	4	5
	50. Psicología de la Personalidad	1	2	3	4	5
	51. Didáctica de las operaciones numéricas y la medida	1	2	3	4	5
	52. Formación literaria y Literatura Infantil	1	2	3	4	5
	53. Educación Mediática y Aplicaciones Didácticas de las TIC	1	2	3	4	5
	54. Planificación e Innovación en Educación Primaria	1	2	3	4	5
3º	55. Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria	1	2	3	4	5
	56. Didáctica de la Lengua y la Literatura	1	2	3	4	5
	57. Didáctica de la Geometría y la Estadística	1	2	3	4	5
	58. Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Inglés)	1	2	3	4	5
	59. Didáctica de la Educación Física	1	2	3	4	5
	60. Idioma Extranjero para el Profesorado de Primaria (Francés)	1	2	3	4	5
	61. Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria	1	2	3	4	5
	62. Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria	1	2	3	4	5
4º	63. Prácticum II	1	2	3	4	5
	64. Prácticum III	1	2	3	4	5
	65. Trabajo Fin de Grado	1	2	3	4	5
	66. Religión, Cultura y Valores (CMSC)	1	2	3	4	5
	67. Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria (FCE)	1	2	3	4	5
<p>Si es alumno/a del Centro de Magisterio Sagrado Corazón responda a los ítems de las asignaturas en las que aparece CMSC en la mención que cursa.</p> <p>Si es alumno/a de la Facultad de Ciencias de la Educación responda a los ítems de las asignaturas en las que aparece FCE en la mención que cursa.</p>						
Mención Educación Física (CMSC)	68. El deporte en la Escuela	1	2	3	4	5
	69. Fundamentos de las Habilidades Motrices	1	2	3	4	5
	70. Educación Física para la Salud	1	2	3	4	5
	71. La Expresión Corporal como Recurso Expresivo y Comunicativo	1	2	3	4	5

Mención Educación Física (FCE)	72. Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas	1	2	3	4	5
	73. Fundamentos de las habilidades motrices y del acondicionamiento físico	1	2	3	4	5
	74. Actividades Físicas Creativas y Comunicativas	1	2	3	4	5
	75. Educación Física y Salud	1	2	3	4	5
Mención Educación Musical (CMSC)	76. Análisis del Lenguaje Musical. Aplicación a la Flauta Dulce	1	2	3	4	5
	77. Formación Vocal y Auditiva y Efectos Psicoeducativos de la Terapia Musical	1	2	3	4	5
	78. El Lenguaje Musical a través de los Instrumentos Escolares	1	2	3	4	5
	79. El Movimiento a través de la Expresión Musical y su Didáctica	1	2	3	4	5
Mención Educación Musical (FCE)	80. El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares	1	2	3	4	5
	81. Formación auditiva y expresión vocal	1	2	3	4	5
	82. Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar	1	2	3	4	5
	83. Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Inglés (CMSC)	84. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	85. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	86. Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera	1	2	3	4	5
	87. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Inglés (FCE)	88. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	89. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	90. Lengua Extranjera para el Aula	1	2	3	4	5
	91. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Francés (CMSC)	92. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	93. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	94. Música, Plástica y Dramatización como recursos de la Lengua Extranjera	1	2	3	4	5
	95. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Lenguas Extranjeras Francés (FCE)	96. El Desarrollo de la Competencia Multilingüe-Intercultural	1	2	3	4	5
	97. Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua	1	2	3	4	5
	98. Lengua Extranjera para el Aula	1	2	3	4	5
	99. Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente	1	2	3	4	5
Mención Necesidades Educativas Específicas (CMSC)	100. Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales	1	2	3	4	5
	101. La Compensación Educativa en la Escuela	1	2	3	4	5
	102. Atención Educativa al Alumnado con Alta Capacidad Intelectual	1	2	3	4	5
	103. Lengua de Signos en Educación Primaria	1	2	3	4	5
Mención Necesidades Educativas Específicas (FCE)	104. Aspectos evolutivos y educativos de las necesidades educativas específicas	1	2	3	4	5
	105. Trastornos de Conducta y de la Personalidad	1	2	3	4	5
	106. Intervención psicoeducativa de los trastornos del lenguaje	1	2	3	4	5
	107. Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	1	2	3	4	5

Optatividad General (CMSC)	108. El Mensaje Cristiano	1	2	3	4	5
	109. Pedagogía y Didáctica de la Religión en la Escuela	1	2	3	4	5
	110. La Iglesia, los Sacramentos y la Moral	1	2	3	4	5
	111. Didáctica del Medio Ambiente	1	2	3	4	5
Optatividad General (FCE)	112. Medio Social y Cultural Español: Geografía, Instituciones y Pensamiento Contemporáneo	1	2	3	4	5
	113. Psicología de los grupos	1	2	3	4	5
	114. Educación permanente	1	2	3	4	5
	115. El Mensaje Cristiano	1	2	3	4	5
116. ¿Ha recibido formación complementaria sobre la resolución de las conductas disruptivas en el aula? (en caso afirmativo, indique aquí cuál)		Sí		No		
¿Qué factores considera que influyen en el alumnado de los centros de Educación Primaria para que manifiesten conductas disruptivas? Marque una de las siguientes opciones (1=ninguna influencia a 5=máxima influencia)						
117. Rapidez de los cambios sociales		1	2	3	4	5
118. Falta de normas y límites en el centro educativo		1	2	3	4	5
119. Uso de redes sociales		1	2	3	4	5
120. Uso del móvil		1	2	3	4	5
121. Falta de coordinación entre familia y escuela		1	2	3	4	5
122. Estilo educativo del profesor poco asertivo		1	2	3	4	5
123. Distribución del aula rígida e inflexible		1	2	3	4	5
124. Metodología expositiva donde el profesor habla y el alumno solo escucha		1	2	3	4	5
125. Falta de interacción entre alumnado y profesorado		1	2	3	4	5
126. Otros, indica cuáles						
C. NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO PARA EL ABORDAJE DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS						
Para atender a este tipo de conductas necesito estar formado en: Marque una de las siguientes opciones (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo)						
127. Observación del alumnado en el aula		1	2	3	4	5
128. Estrategias de intervención tutorial		1	2	3	4	5
129. Educación emocional		1	2	3	4	5
130. Asesoramiento e intervención con familias		1	2	3	4	5
131. Estrategias de comunicación asertiva		1	2	3	4	5
132. Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado		1	2	3	4	5
133. Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado		1	2	3	4	5
134. Formación en escucha activa al alumnado		1	2	3	4	5

135. Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	1	2	3	4	5
136. Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	1	2	3	4	5
137. Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	1	2	3	4	5
Técnicas conductuales					
138. Refuerzo positivo	1	2	3	4	5
139. Economía de fichas	1	2	3	4	5
140. Refuerzo negativo	1	2	3	4	5
141. Modelado	1	2	3	4	5
142. Moldeamiento	1	2	3	4	5
143. Contratos de conducta	1	2	3	4	5
144. Extinción	1	2	3	4	5
145. Tiempo fuera	1	2	3	4	5
146. Castigo	1	2	3	4	5
147. Reforzamiento diferencial	1	2	3	4	5
148. Control de estímulos	1	2	3	4	5
149. Sobrecorrección	1	2	3	4	5
150. Saciación	1	2	3	4	5
Técnicas cognitivas					
151. Autoinstrucciones	1	2	3	4	5
152. Detención del pensamiento	1	2	3	4	5
153. Reestructuración cognitiva	1	2	3	4	5
154. Autorregulación	1	2	3	4	5
155. Otros, indica cuáles					
¿En qué medida cree que los siguientes aspectos podrían mejorar el abordaje de conductas disruptivas en el aula?					
Marque una de las siguientes opciones (1=poco a 5=mucho)					
156. Programas específicos adaptados	1	2	3	4	5
157. Metodología docente del aula	1	2	3	4	5
158. Flexibilidad en la organización del aula	1	2	3	4	5
159. Formación del profesorado	1	2	3	4	5
160. Coordinación entre el profesorado	1	2	3	4	5
161. Formación del equipo directivo	1	2	3	4	5
162. Otros, indica cuáles					
OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS					