UNIVERSIDAD
DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONDUCTA DISRUPTIVA PARA LA MEJORA DE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

Irene Orellana Román

PROGRAMA DE DOCTORADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Línea de Investigación:
Diagnóstico, Evaluación e Intervención Psicoeducativa

Dirigida por:

Dra. D.ª Francisca Ruiz Garzón
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Melilla 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Irene Orellana Román
ISBN: 978-84-1117-766-5
URI: https://hdl.handle.net/10481/81197

AUTORIZACION PARA LA PRESENTACION DE TESIS

La doctoranda **Irene Orellana Román** y la directora de la tesis, **Francisca Ruiz Garzón**.

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de la directora de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

En Melilla, a 22 de octubre de 2022

Directora de la tesis:	**Doctoranda:**
Dra. D.ª Francisca Ruiz Garzón	Irene Orellana Román

Para tí Sabina, por la dulzura,
cariño y amor que me diste y dejaste.
Te quiero y te pienso
todos los días.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis que presento ha sido fruto de un trabajo duro y constante que me ha hecho sacrificar aspectos importantes en la vida de cualquier persona, pero que sin la ayuda desinteresada de los que a continuación menciono, no hubiera sido posible.

En primer lugar, me gustaría agradecer este trabajo, a mi directora de tesis, Dª Francisca. Sin su guía, apoyo, ayuda, colaboración y confianza, a cualquier hora del día y día de la semana, este trabajo no hubiera sido posible.

Gracias al resto de profesoras, profesores y profesionales de la Universidad de Granada por las facilidades y ayudas necesarias. Gracias.

Gracias a mi madre y a mi padre. Sin ellos, no sería lo que soy. Gracias por enseñarme los valores del esfuerzo y la humildad, por vuestra ayuda, vuestras horas con mis hijos, vuestras preocupaciones, llamadas y visitas. Gracias.

Gracias a mis suegros por ayudarnos y facilitarme este trabajo. Gracias a mis hermanos por vuestras conversaciones y charlas. Gracias a mis cuñados por vuestra ayuda y tiempo.

Gracias a mi sobrina mayor, por su tiempo y dedicación y por estar ahí siempre.

A mis amigas y prima, gracias por seguir ahí aun cuando yo no he estado. Mis ausencias me han dolido y me he perdido momentos irrecuperables pero que gracias a vuestras conversaciones son tan míos como vuestros. Gracias por estar en las maduras, ser mi realidad y mi conciencia y por la sinceridad y honestidad que me habéis mostrado siempre. Gracias.

Gracias a todos y todas mis compañeros y compañeras que han participado desinteresadamente aportando su grano de arena a este trabajo, gracias por regalarme vuestro tiempo para que este proyecto de investigación salga adelante.

Gracias a mis maestros y maestras de la infancia, inolvidables e inspiradores como Juan, Carmelo, Maribel, Juan Carlos y Francisco, así como a vosotros, mis profesores del instituto y después, compañeros: María José, Eva, Joaquín y Tlaitmas. Habéis sido mi inspiración siempre.

Gracias al resto de personas que me han ayudado e invertido su tiempo en esta investigación, con sus aportaciones y mejoras. Gracias.

Y a ti, Taki, mi compañero de vida y padre de mis hijos. GRACIAS e infinitas veces GRACIAS por apoyarme, por darme oportunidades para sentarme, por hacerme más fácil este camino, por hacer tuya mi parte de responsabilidad con nuestra familia y por sentirte orgulloso de mí aun cuando mis fuerzas se iban.

GRACIAS POR Y PARA SIEMPRE.

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO 1

INTRODUCCIÓN 3

CAPÍTULO 1.
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA ADOLESCENCIA 5

INTRODUCCIÓN 7

1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA 7
   - 1.1. Breve Reseña Histórica de la Educación Secundaria Obligatoria 7
   - 1.2. Relación de los Elementos Curriculares de la ESO con la Conducta Disruptiva 13
2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA 13
   - 2.1. Breve reseña histórica de la FPB 13
   - 2.2. Relación de los Elementos Curriculares de la FPB con la Conducta Disruptiva 18
   - 2.3. Perfil del alumnado de FPB 19
3. LA ESO Y LA FPB EN MELILLA 20
4. LA ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS IMPLICADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 22

CAPÍTULO 2.
LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .. 27

INTRODUCCIÓN 29

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA 29
   - 1.1. Origen del Término 29
   - 1.2. Términos Relacionados 30
   - 1.3. Definición 31
   - 1.4. Etiología 32
     - 1.4.1. Familiares 35
     - 1.4.2. Personales 36
     - 1.4.3. Escolares 38
   - 1.5. Características 40
   - 1.6. Factores predisponentes 43
2. TAXONOMÍA 44
3. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS 50

4. CONSECUENCIAS 55
4.1. Consecuencias para el aprendizaje 55
4.2. Consecuencias para el profesorado 57
5. LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA 58
6. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA GESTIONAR LA CONDUCTA DISRUPTIVA 71
6.1. Tipos de Intervención 72
6.2. Prevención 76
6.3. La intervención de cada agente y para cada agente educativo 81
6.4. Estrategias de afrontamiento ante la conducta disruptiva del alumnado 97

CAPÍTULO 3.
EL PERFIL DOCENTE Y SU FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE 111

INTRODUCCIÓN 113
1. EL PERFIL DOCENTE 113
1.1. El acceso a la función docente 113
1.2. La función docente y su desempeño laboral: caracterización 119
1.3. Perfil de docente para el manejo de la conducta disruptiva 128
2. LA FORMACIÓN DOCENTE 130
2.1. La Formación Docente como foco de investigación 130
2.2. Importancia de la Formación Docente en la Calidad Educativa 131
3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA ESPAÑOL 134
3.1. Conceptualización y Características 134
3.2. Breve reseña histórica sobre la formación inicial del profesorado 138
3.3. El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) 144
3.4. El Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria (MAES) 148
3.5. Críticas, Problemas y Dificultades 153
3.6. Propuestas de mejora de la formación inicial docente 158
4. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA ESPAÑOL 164
4.1. Conceptualización 164
4.2. Breve reseña histórica sobre la formación permanente del profesorado 166

4.3. La Formación Permanente en el ámbito local 168
4.4. Caracterización de los programas de formación docente 175
4.5. Papel del Profesorado en su Formación Permanente 179
4.6. Propuestas de Mejora de la Formación Permanente 180
5. LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONDUCTA DISRUPTIVA 184
5.1. Necesidades Formativas 185
5.2. La Conducta Disruptiva como eje de la Formación Docente 189
5.2.1. Convivencia Escolar 191
5.2.2. Resolución de Conflictos 193
5.3. Necesidad de realización del estudio 195

MARCO METODOLÓGICO 201

INTRODUCCIÓN 203

CAPÍTULO 4.
PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 205

INTRODUCCIÓN 207
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 207
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 208
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 209

CAPÍTULO 5.
ESTUDIO CUALITATIVO 213

INTRODUCCIÓN 215
1. DISEÑO 215
2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA 216
3. INSTRUMENTO 218
4. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN 219
5. ANÁLISIS DE DATOS 221
5.1. Codificación 221
6. RESULTADOS 223
6.1. Definición conductas disruptivas 225
6.2. Tipos de conducta disruptiva 226
6.3. Causas de las conductas disruptivas 230
6.4. Consecuencias de las conductas disruptivas 247

6.5. Percepción sobre el alumnado con conducta disruptiva 252
6.6. Recursos para Manejar la Conducta Disruptiva 258
6.7. Apoyos que reciben los Docentes de los Recursos Humanos con los que Cuentan 270
6.8. Estrategias para el Manejo Del Grupo.....278
6.9. Estrategias del Profesorado de Secundaria ante la Conducta Disruptiva.....287
6.10. La Formación del Docente de Secundaria en Conducta Disruptiva 301
6.11. La Competencia del Profesorado de Secundaria para Manejar las Conductas Disruptivas.....309
6.12. Conocimiento de la Legislación.....314
6.13. Propuestas de Intervención para Mejorar el Manejo de la Conducta Disruptiva.....317

CAPÍTULO 6.
ESTUDIO CUANTITATIVO..... 329

INTRODUCCIÓN.....331
1. DISEÑO 331
2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA 332
3. INSTRUMENTO 343
4. ANÁLISIS DE DATOS 347
5. RESULTADOS..... 352
5.1. La Conducta disruptiva global (CDG) 352
5.1.1. La CDG según los grupos de edad 352
5.1.2. La CDG según los años de servicio.....353
5.1.3. La CDG según el tipo de contrato.....354
5.1.4. La CDG según el área de conocimiento.....354
5.1.5. La CDG según el nivel educativo 355
5.1.6. La CDG según el centro educativo 355
5.1.7. La CDG según el carácter de centro.....356
5.1.8. La CDG según la formación inicial.....357

5.2. Las conductas disruptivas específicas (CDE) 357
5.2.1. Análisis factorial 360
5.3. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva.....368
5.3.1. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptivas (NFMCD) según los grupos de edad.....368

5.3.2. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según los años de servicio 369
5.3.3. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según el área de conocimiento 369
5.3.4. Nivel formativo en manejo de conducta disruptiva según el nivel educativo 370
5.3.5. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según el centro educativo 371
5.3.6. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según el carácter del centro educativo 371
5.3.7. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según la formación pedagógica inicial 372
5.3.8. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según la conducta disruptiva global 372
5.4. Las estrategias de gestión de la conducta disruptiva 373
5.5. Las propuestas de intervención para disminuir la conducta disruptiva 399

CAPÍTULO 7.
ESTUDIO DOCUMENTAL 403

INTRODUCCIÓN 405
1. DISEÑO 405
2. MUESTRA DOCUMENTAL 406
2.1. Las leyes educativas vigentes 407
2.2. Los Planes de estudio del Máster del profesorado en Educación Secundaria (MAES) 408
2.2.1. Máster del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) 410
2.2.2. Máster del profesorado de la Universidad de Granada (UGR)….. 417
2.2.3. Máster del profesorado de la Universidad de Málaga (UMA)…… 425
2.2.4. Máster del profesorado de la Universidad Nacional a Distancia (UNED) 433
2.3. La formación permanente en la ciudad de Melilla 437
3. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE FRECUENCIAS 448
4. RESULTADOS 452
4.1. Resultados de la legislación 452
4.2. Resultados de los planes de estudio del MAES 454
4.3. Resultados de la formación permanente del profesorado en Melilla 467

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 469

CAPÍTULO 8.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS..... 471

1. DISCUSIÓN ESTUDIO DESCRIPTIVO 473
2. DISCUSIÓN ESTUDIO CUANTITATIVO 484
3. DISCUSIÓN ESTUDIO DOCUMENTAL 495
   - 3.1. Legislación educativa 495
   - 3.2. MAES 496
   - 3.3. Formación permanente 499

PLAN DE INTERVENCIÓN 501

CAPÍTULO 9.
PLAN DE INTERVENCIÓN 503

INTRODUCCIÓN 505

1. DISEÑO 505
2. PROTOCOLO FORMATIVO DE GESTIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA 507
   - 2.1. Presentación 507
   - 2.2. Justificación 508
   - 2.3. Objetivos 510
   - 2.4. Principios Básicos del Protocolo 511
3. PARTE I. EL ALUMNADO DURANTE LA ADOLESCENCIA, LA CONDUCTA DISRUPTIVA Y LA LEGISLACIÓN VIGENTE 512
   - 3.1. El adolescente 512
   - 3.2. Conductas disruptivas en las aulas de secundaria 514
   - 3.3. La normativa vigente 517
4. PARTE II. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA 526
   - 4.1. La Intervención Docente en la conducta disruptiva 526
   - 4.2. Estrategias de prevención para el manejo de la conducta disruptiva 527
     - 4.2.1. El Clima del aula 527
     - 4.2.2. Estilo y metodología docente 530
     - 4.2.3. Pautas preventivas, ¿qué puedo hacer? 538
   - 4.3. Estrategias de reacción para el manejo de la conducta disruptiva 546

4.3.1. Estrategias de reacción 547
4.3.2. Técnicas de modificación de conducta 551
4.3.3. Medidas Activas para el alumnado 555

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....561

CAPÍTULO 10.
CONCLUSIONES FINALES.....563

CAPÍTULO 11.
LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....569

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 573

ANEXOS..... 619

ANEXO I. Entrevista 621
ANEXO II. Cuestionario 623
ANEXO III. Registro de conductas 629
ANEXO IV. Ficha de elección de normas de convivencia 631
ANEXO V. Modelo de contrato de conducta.....633

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 *Evolución de la educación secundaria en España* *10*
Tabla 2 *Evolución del término Conducta disruptiva en la legislación educativa española* *59*
Tabla 3 *Los derechos del alumnado* *64*
Tabla 4 *Los deberes del alumnado* *65*
Tabla 5 *Estrategias de afrontamiento de la conducta disruptiva* *100*
Tabla 6 *Protocolo de manejo de Paoni (1997)* *108*
Tabla 7 *Especialidades docentes del cuerpo de profesores de secundaria* *115*
Tabla 8 *Especialidades docentes del cuerpo de profesores técnicos de formación profesional* *116*
Tabla 9 *Plan de estudios del Máster de Formación del profesorado de secundaria* *149*
Tabla 10 *Cupos de participación en las actividades de formación docente* *172*
Tabla 11 *Resultados de la búsqueda en bases en Proquest* *197*
Tabla 12 *Planificación de la intervención* *209*
Tabla 13 *Categorías deductivas y significado* *222*
Tabla 14 *Código más utilizados por los informantes* *223*
Tabla 15 *Clasificación de las conductas disruptivas en secundaria* *227*
Tabla 16 *Recursos para la gestión de la conducta disruptiva* *270*
Tabla 17 *Docentes melillenses de secundaria durante el curso 2019/2020* *332*
Tabla 18 *Porcentaje del sexo de la muestra* *333*
Tabla 19 *Edad de la muestra* *333*
Tabla 20 *Grupos de edad* *333*
Tabla 21 *Centro educativo de pertenencia* *333*
Tabla 22 *Tipo de centro* *334*
Tabla 23 *Organización de las especialidades docentes* *335*
Tabla 24 *Área de conocimiento de la especialidad* *336*
Tabla 25 *Años de servicio* *336*
Tabla 26 *Docentes noveles y experimentados* *337*

Tabla 27 *Tipo de contrato* *337*
Tabla 28 *Enseñanzas* *337*
Tabla 29 *Curso con más carga lectiva* *338*
Tabla 30 *Nivel universitario* *338*
Tabla 31 *Formación inicial docente (FI)* *339*
Tabla 32 *Universidad cursada en la FI* *339*
Tabla 33 *Profesorado doctorado* *340*
Tabla 34 *Organización del cuestionario* *344*
Tabla 35 *Pregunta sobre el nivel formativo en conducta disruptiva* *345*
Tabla 36 *Pregunta sobre la frecuencia de las conductas disruptivas* *345*
Tabla 37 *Pregunta sobre la estrategia de gestión para cada conducta* *346*
Tabla 38 *Ítem sobre la propuesta de intervención efectiva* *346*
Tabla 39 *Ítem de control* *346*
Tabla 40 *Análisis de fiabilidad* *347*
Tabla 41 *Variables independientes y dependientes* *348*
Tabla 42 *Pruebas de normalidad* *349*
Tabla 43 *Pruebas de homocedasticidad* *349*
Tabla 44 *Prueba de independencia* *350*
Tabla 45 *Análisis de las relaciones entre variables* *351*
Tabla 46 *Estadísticos descriptivos de la CDG* *352*
Tabla 47 *Estadísticos descriptivos de la CDG según los grupos de edad* *352*
Tabla 48 *Estadísticos de la CDG según los años de servicio* *353*
Tabla 49 *Estadístico descriptivo de la CDG según los años de servicio* *353*
Tabla 50 *Estadísticos descriptivos CDG según el tipo de contrato* *354*
Tabla 51 *Estadísticos descriptivos de la CDG según el área de conocimiento* *354*
Tabla 52 *Estadísticos descriptivos de las enseñanzas* *355*
Tabla 53 *Estadísticos descriptivos de los cursos educativos* *355*
Tabla 54 *Estadísticos descriptivos de la CDG según el centro educativo* *356*
Tabla 55 *Estadísticos descriptivos de la CDG según el carácter del centro* *356*
Tabla 56 *Estadísticos descriptivos de la CDG según la formación inicial* *357*

Tabla 57 *Estadísticos descriptivos de las CD*.....*358*

Tabla 58 *Factores e ítems y pesos del AFE*.....*361*

Tabla 59a *Respuestas y porcentajes de asiduidad* ……..*362*

Tabla 59b *Percepción de las conductas más problemáticas*.....*365*

Tabla *60 Ciomparacion de la escala FPDC en función de la variable género*……*366*

Tabla 61 *Comparación de media de la escala FPDC en función de la variable años de experiencia*……*367*

Tabla 62 *Estadísticos descriptivos del nivel formativo en conducta disruptiva*.....*368*

Tabla 63 *Estadísticos descriptivos del NFMCD según la edad*.....*368*

Tabla 64 *NFMCD según los años de servicio*.....*369*

Tabla 65 *NFMCD según el área de conocimiento*.....*370*

Tabla 66 *NFMCD según nivel educativo*.....*370*

Tabla 67 *NFMCD según el centro educativo*.....*371*

Tabla 68 *NFMCD según el carácter del centro educativo*.....*371*

Tabla 69 *NFMCD según la formación pedagógica*.....*372*

Tabla 70 *CDG según NFMCD*.....*372*

Tabla 71 *CDG según formación*.....*373*

Tabla 72 *Estrategias para "Hablar sin permiso"*.....*374*

Tabla 73*Estrategias para "No respetar turnos de palabras"*.....*374*

Tabla 74 *Estrategias para "Hacer comentarios inapropiados"*.....*375*

Tabla 75 *Estrategias para "Reirse sin sentido"*.....*376*

Tabla 76 *Estrategias para "Levantarse sin permiso"*.....*377*

Tabla 77 *Estrategias para "Sentarse mal"*.....*378*

Tabla 78 *Estrategias para "Copiarse en pruebas"*.....*379*

Tabla 79 *Estrategias para "No trabajar/Negarse a hacer algo"*.....*380*

Tabla 80 *Estrategias para "Mostrar actitud chulesca con el profesorado"*.....*381*

Tabla 81 *Estrategias para "Gastar bromas inapropiadas"* *382*
Tabla 82 *Estrategias para "Usar el móvil"* *383*
Tabla 83 *Estrategias para "Tirar objetos"* *383*
Tabla 84 *Estrategias para "Hablar sin respeto a un compañero/a"* *384*
Tabla 85 *Estrategias para "Mofarse de otro compañero/a"* *385*
Tabla 86 *Estrategias para "Utilizar motes para un compañero/a"* *386*
Tabla 87 *Estrategias para "Insultar a un compañero/a"* *387*
Tabla 88 *Estrategias para "Intentar agredir a un compañero/a"* *388*
Tabla 89 *Estrategias para "Agredir a un compañero/a"* *389*
Tabla 90*Estrategias para "Pelearse con otro compañero/a"* *390*
Tabla 91 *Estrategias para "Estropear el material del compañero/a"* *391*
Tabla 92 *Estrategias para "Dar una mala contestación al profesorado"* *392*
Tabla 93 *Estrategia para "Hablar sin respeto al profesorado"* *393*
Tabla 94 *Estrategias para "Utilizar motes para el profesorado"* *394*
Tabla 95 *Estrategias para "Engañar al profesorado para obtener algún beneficio"* *395*
Tabla 96 *Estrategias para "Rebatir una decisión"* *396*
Tabla 97 *Estrategias para "Robar materiales u objetos"* *397*
Tabla 98 *Estrategias para "Escaparse del centro"* *398*
Tabla 99 *Estadísticos descriptivos de la intervención* *399*
Tabla 100 *Documentación analizada* *406*
Tabla 101 *Competencias generales relacionadas con la conducta disruptiva* *409*
Tabla 102 *CE de Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (ADP)* *409*
Tabla 103 *CE de Procesos y Contextos educativos (PCE)* *409*
Tabla 104 *CE de Sociedad, Familia y Educación (SFE)* *410*
Tabla 105 *Estructura del máster de la UCM* *411*
Tabla 106 *Competencias generales y básicas al MAES por la UCM* *411*
Tabla 107 *Competencias específicas de la UCM* *412*
Tabla 108 *ADP de la UCM* *414*
Tabla 109 *PCE de la UCM* *415*

Tabla 110 *SFC de la UCM* *416*
Tabla 111 *Plan de estudios del MAES en la UGR* 417
Tabla 112 *Competencias generales de la UGR* *418*
Tabla 113 *Competencias específicas de la UGR* *418*
Tabla 114 *ADP de la UGR en Granada y Melilla* *420*
Tabla 115 *PCE de la UGR en Granada y en Melilla* *421*
Tabla 116 *SFE de la UGR en Granada y en Melilla* *424*
Tabla 117 *Estructura del MAES en la UMA* *425*
Tabla 118 *Competencias generales y básicas de la UMA* *426*
Tabla 119 *Competencias específicas de la UMA* *427*
Tabla 120 *ADP de la UMA* *429*
Tabla 121 *PCE de la UMA* *430*
Tabla 122 *SFE de la UMA* *432*
Tabla 123 *Plan de estudios del MAES por la UNED* *433*
Tabla 124 *Competencias básicas y transversales del MAES* *433*
Tabla 125 *DPA EN LA UNED* *434*
Tabla 126 *SFE de la UNED* *435*
Tabla 127 *PCE de la UNED* *436*
Tabla 128 *Formación I curso 2015/2016* *438*
Tabla 129 *Formación II curso 2015/2016* *438*
Tabla 130 *Formación I curso 2016/2017* *439*
Tabla 131 *Formación II curso 2016/2017* *440*
Tabla 132 *Formación I curso 2017/2018* *441*
Tabla 133 *Formación II curso 2017/2018* *441*
Tabla 134 *Formación I curso 2018/2019* *442*
Tabla 135 *Formación II curso 2018/2019* *443*
Tabla 136 *Formación I curso 2019/2020* *444*
Tabla 137 *Formación II curso 2019/2020* *445*
Tabla 138 *Evolución de las líneas de formación docente* *446*
Tabla 139 *Códigos* *448*

Tabla 140 *Número de palabras de cada documento legislativo* *449*

Tabla 141 *Número de palabras en los documentos Verifica de la ANECA*..... *450*

Tabla 142 *Categorías y Códigos analizados en los planes de estudio del MAES* *450*

Tabla 143 *Frecuencia de los términos relacionados con la conducta disruptiva en la legislación* *452*

Tabla 144 *Códigos de los Verifica del MAES de todas las universidades*..... *455*

Tabla 145 *Categorías y códigos de todas las guías de todas las universidades*..... *457*

Tabla 146 V*erifica y guía docente de la UCM* *460*

Tabla 147 *Verifica y guía docente de la UGR*..... *461*

Tabla 148 *Códigos de las guías didácticas de las asignaturas de libre configuración de la UGR* *462*

Tabla 149 *Verifica y guía docente de la UMA* *465*

Tabla 150 *Verifica y guía docente de la UNED* *466*

Tabla 151 *Relación de términos relacionados con la conducta disruptiva y la formación permanente desarrollada por el profesorado* *467*

Tabla 152 *Clasificación de las conductas disruptivas a partir de la investigación de Orellana (2022)*..... *515*

Tabla 153 *Conductas disruptivas en Melilla*..... *516*

Tabla 154 *Los derechos del alumnado*..... *519*

Tabla 155 *Los deberes del alumnado*..... *521*

Tabla 156 *Elementos que componen las normas del aula* *530*

Tabla 157 *Estrategias docentes y estilos de aprendizaje*..... *536*

Tabla 158 *Estrategias de prevención de la conducta disruptiva* 545

Tabla 159 *Estrategias eficaces de gestión de la conducta del alumnado*..... *548*

Tabla 160 *Estrategias de gestión para la conducta disruptiva* *550*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 *Descripción de la muestra*.....*217*

Figura 2 *Proceso e-a*.....*251*

Figura 3 *Estrategias de manejo del grupo*.....*287*

Figura 4 *Estrategias de gestión de la conducta disruptiva del profesorado* *300*

Figura 5 *Descripción gráfica de la muestra* *341*

Figura 6 *Categorías y códigos para el diseño del protocolo*.....*506*

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

Para la UNESCO (2015) la educación es un bien común compuesto por tres ejes: sostenibilidad, humanismo y complejidad.

La complejidad a la que el profesorado le hace frente se sostiene gracias a la competencia de los docentes. La atención y mejora de la convivencia escolar, así como la superación de las dificultades asociadas a la misma, constituyen un reto fundamental en los sistemas educativos del mundo (MECD, 2016).

El problema de la conducta disruptiva ha existido siempre y es uno de los principales problemas de convivencia (Tirado y Conde, 2015). La conducta disruptiva tiene mayor incidencia en los centros de educación secundaria (Domínguez *et al*., 2013) y ha aumentado en la última década (Núñez y Crismán, 2016) derivada de una situación y complejidad social (Proaño *et al*., 2019) marcada por la crisis económica, la política de recortes y el empeoramiento de la situación laboral docente (Domínguez *et al*., 2013). Además, las pocas oportunidades de empleo hacen que el alumnado se matricule sin interés, y esta falta de motivación fomenta que el alumnado de formación `profesional básica desarrolle comportamientos negativos (Defensor del Profesor, 2012), que son una de las preocupaciones más grandes del profesorado (Álvarez *et al*., 2016a; Gordillo, 2013; Gotzens *et al*., 2003; Jurado *et al*., 2020; McCaskey, 2015; Mahvar *et al*., 2018; Nooruddin y Baig, 2014; Uruñuela, 2012; Sun y Shek, 2013).

Uno de los pilares del sistema educativo es "saber convivir", por lo que debe ser una competencia trabajada desde los centros educativos (Domínguez *et al.*, 2013) y por ende, un clima de convivencia positivo es fundamental para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez *et al.*, 2018).

La escuela es un reflejo de la sociedad (Pérez *et al.*, 2011). La convivencia escolar dará las claves para los aprendizajes necesarios como miembro de la

sociedad, de ahí la necesidad de, como docentes, manejar los comportamientos disruptivos y dirigirlos hacia conductas normativas (Uruñuela, 2006), y por lo cual el compromiso con el que parte la presente investigación, mejorar la formación docente en conducta disruptiva.

CAPÍTULO 1.
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA ADOLESCENCIA

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se hace un recorrido por la evolución de la educación secundaria obligatoria (en adelante ESO), de dónde partió y en qué se ha convertido hasta llegar a la actual ley educativa con la finalidad de conocer cómo es la etapa en la que se encuentra el alumnado que nos compete y se hace una breve aproximación de la etapa con aquellos elementos relacionados con la conducta disruptiva y las normas de comportamiento.

De la misma forma, nos acercamos a la formación profesional básica (en adelante FPB), ya que comparte edades del alumnado, y donde las competencias personales están más presentes en cuanto se relacionan con el perfil laboral que se intenta tener una vez acaban estas enseñanzas.

Finalmente, el capítulo se cierra con la aproximación al concepto de adolescencia y a las características básicas que determinan esta etapa evolutiva, así como los aspectos más relacionados con la conducta disruptiva.

1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.1. Breve Reseña Histórica de la Educación Secundaria Obligatoria

La educación secundaria se origina a partir de los siglos XIX y XX, y forma parte del sistema educativo como etapa propia desde entonces.

Con la Ley de Educación Primaria de 1945 se establecía que los estudios obligatorios se organizaban desde los cuatro años hasta los doce años. La organización era la siguiente:

> Primero.—Período de iniciación, que comprenderá:
>
> a) Escuelas maternales, hasta los cuatro años.
>
> b) Escuelas de párvulos, de los cuatro a los seis años.

> Segundo.— Período de enseñanza elemental.—De los seis a los diez años.
>
> Tercero. Periodo de perfeccionamiento.— De los diez a los doce años.
>
> Cuarto.— Periodo de iniciación profesional.—De los doce a los quince años. Este período enlazará con la enseñanza profesional propiamente dicha, que se considera como una prolongación de esta iniciación, y será regulada por disposiciones especiales.
>
> La educación secundaria quedaba organizada para niños y niñas de entre 12 y 15 años, de forma voluntaria, sin que interviniera el estado para su matriculación, y en escuelas diferenciadas por sexos. (Ley 199 de 1945, p. 389).

Con la posterior promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la educación secundaria se organizaba desde los 14 a los 16 de forma voluntaria, en el Bachillerato, con la finalidad de preparar al alumnado para la continuación de estudios superiores o el estudio de una profesión.

> Sección Tercera.-Bachillerato
>
> Artículo veintiuno.—Dos. Este nivel será unificado, en cuanto que conduce a un título único y polivalente. -comprendiendo, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional.
>
> Tres. Se desarrollan en tres cursos, que se cumplirán normalmente entre los catorce y dieciséis años. (Ley 187 de 1970, p. 12529)

Con la siguiente ley, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida comúnmente como LOGSE, la educación secundaria es obligatoria, sufrió grandes cambios (De Puelles, 2011) y pasó a ser de los 12 a los 16 años.

> Artículo 3.1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria. El bachillerato y la formación profesional de grado medio.
>
> Artículo 5. 1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita. (Ley 238 de 1990, p. 28930).

En su Artículo 18 se indica que la finalidad de esta etapa en enseñar al alumnado sobre la cultura y las competencias básicas como ciudadanos activos, así como aquellas capacidades para proseguir con sus estudios.

> Artículo 18. La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura y Formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.(Ley 238 de 1990, p. 28931)

La LOGSE crea la ESO, con una duración de cuatro años (12-15) y diferentes itinerarios según las áreas de conocimiento. Años más tarde, se promulga la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), con la que no se modifica la estructura de la Educación Secundaria Obligatoria.

Con la modificación de la anterior ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de marzo, de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), y la última actualización con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que deroga la anterior y modifica la LOE (en adelante LOMLOE), la educación secundaria queda establecida de la misma manera.

Tabla 1

Evolución de la educación secundaria en España

Ley	Nombre	Duración	Edad	Carácter
Ley de 1945	Periodo cuarto. Iniciación profesional	4 cursos	12-15 años	Voluntario
Ley de 1970	Bachillerato Unificado Polivalente (BUP)	3 cursos	14-16 años	Voluntario
LOGSE 1990	Educación Secundaria Obligatoria	4 cursos	12-16 años	Obligatorio
LOE 2006	Educación Secundaria Obligatoria	4 cursos	12-16 años	Obligatorio
LOMCE 2013	Educación Secundaria Obligatoria	4 cursos	12-16 años	Obligatorio
LOMLOE 2020	Educación Secundaria Obligatoria	4 cursos	12-16 años	Obligatorio

Nota: Elaboración propia

Con la LOMCE, según su Artículo 3, la educación secundaria obligatoria forma parte de la educación básica, y como tal, es obligatoria, hasta los 16 años y gratuita para todas las personas y se caracteriza por la diversidad de intereses, de capacidades, motivaciones y dificultades y un aumento de la conflictividad en las aulas que hace perder tiempo y ralentizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Educación Secundaria Obligatoria pretende desarrollar diferentes habilidades para que el alumnado aprenda a:

> Asumir responsabilidades, desarrollar y consolidar hábitos de estudio, disciplina y trabajo, valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos, fortalecer las capacidades afectivas, desarrollar destrezas básicas, integrar el conocimiento científico, comprender y expresar con corrección (oralmente y por escrito), conocer y valorar y respetar la cultura y la historia. *(*Ley 295 de 2013, p. 24*).*

Tal y como se establece en el artículo 22 del capítulo III de la LOMLOE, la ESO se compone de cuatro cursos, cursados entre los doce y los dieciséis años.

La finalidad de la ESO es:

> Lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, preparándoles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos. (Ley 340 de 2020, p. 26).

Las características de la educación secundaria son (Hernández y Carrasco, 2012):

- Fragmentación disciplinar.
- Estructuración de los docentes por especialidades.
- Organización de la enseñanza por horas lectivas.

La ESO se valora como una etapa compleja, tanto para el y la docente, como el y la discente. Según Vicente (2015), la educación secundaria ha tenido tres finalidades distintas a los largo de la historia:

a) preparatoria (propedéutica): para determinados estudios superiores, humanísticos, científicos.

b) técnica o profesional: para determinadas profesiones de grado medio.

c) terminal o finalista: formación general que se necesita para vivir en sociedad y participar en la vida social.

La organización de la ESO en la actualidad se desarrolla bajo dos currículos distintos. En los cursos impares, se ha establecido la Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, y en los cursos pares, se sigue trabajando con la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio. En el próximo curso, 2023/2024, todos los cursos se desarrollarán con la legislación emanada de la LOMLOE.

Así, según la norma del 2022, las asignaturas que pueden cursar son:

a) Educación Física.
b) Geografía e Historia.
c) Lengua Castellana y Literatura.
d) Lengua Extranjera.
e) Matemáticas

Además de estas, el alumnado podrá matriculares de las siguientes asignaturas:

-Biología y Geología, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y Música en primer curso.

-Educación en Valores Cívicos y Éticos, Física y Química, Música, y Tecnología y Digitalización en segundo curso.

-Biología y Geología, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Física y Química, y Tecnología y Digitalización en tercer curso.

En el 4º curso, según el artículo 10, se añaden algunas asignaturas diferentes, como expresión artisitica, digitalización, Musica o Formación y Orientación Personal y Profesional.

1.2. Relación de los Elementos Curriculares de la ESO con la Conducta Disruptiva

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato recoge en su Artículo 6 los principios pedagógicos, de los que se indica, que se deben trabajar la educación emocional y los valores, y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, mientras que en el anterior real decreto, indicaba la la prevención y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Por otro lado, uno de los objetivos indicados en el Artículo 11 es el de resolver pacíficamente los conflictos: *d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

Además, se propone en su Artículo 18 la orientación y la acción tutorial como elementos indispensables de la atención al alumnado de esta etapa.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

2.1.Breve reseña histórica de la FPB

En general la Formación Profesional comprende "todos aquellos estudios y aprendizajes orientados a la inserción inicial y actualización laboral de los trabajadores a lo largo de toda la vida" (Gallego y Rodríguez, 2011, p. 2055).

La FPB, se sitúa dentro de lo que se conoce como educación comprensiva, y comenzó con la Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los 14 años, ocho años de escolaridad obligatoria, (Nieto, 2017).

La educación comprensiva "orbita en la igualdad de oportunidades, en la adaptación de los contenidos a aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje y el establecimiento de metodologías específicas para cada materia" (Nieto, 2017, p 10).

La LOGSE (1990) supuso un punto de inflexión porque estableció en todas las etapas del sistema educativo español la atención a la diversidad, proponiendo procedimientos específicos a seguir en cada etapa educativa (profundizar las medidas de atención a la diversidad en todos los niveles educativos). La LOMCE obliga al alumnado a elegir uno de los dos itinerarios en cuarto de la ESO: enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o enseñanzas aplicadas a la Formación Profesional (Nieto, 2017).

La educación comprensiva ha sido tema de debate en el profesorado porque hay una falsa creencia de que la igualdad de oportunidades perjudica a los estudiantes con buenos resultados (Nieto, 2017). Esto se debe porque con los recursos existentes es imposible adecuarse a las necesidades de todo el alumnado (Benito, 2009); el concepto de educación comprensiva suena bien en la normativa para mitigarlas desigualdades sociales en un momento determinado pero no se afronta a largo plazo (Varela, 1990 como se citó en Sevilla, 2003), y, por último, el profesorado precisa de una menor ratio de alumnado por aula, profesores de apoyo y la creación de aulas temáticas dotadas de recursos adecuados para atender a la diversidad (Benito, 2009).

Con la Ley General de 1970, la formación profesional creada tenía la siguiente organización en tres grados:

a) La FP de primer grado, a la que podían acceder quienes hubiesen completado los estudios de la EGB y no proseguían estudios de Bachillerato.

b) La FP de segundo grado, para quienes poseían el título de Bachillerato y para quienes, habiendo concluido la FP de primer grado, seguían las enseñanzas complementarias precisas.

c) La FP de tercer grado, para los alumnos que hubiesen concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los graduados universitarios y los alumnos de FP de segundo grado que habían seguido las enseñanzas complementarias correspondientes (Gallego y Rodríguez, 2011, p.2057).

La ley pretendía sustituir el modelo rígido de oficialía y maestría por un modelo en sintonía con las teorías del capital humano, para permitir el desarrollo de las capacidades de los individuos (Merino, 2005).

Esta norma, tuvo una contrarreforma con la promulgación de un decreto en el año 1974, que permitió de forma excepcional pasar de la FP1 a la FP2, de forma que la FP1 se convirtió en un recipiente de alumnos que habían fracasado en la enseñanza primaria y en el paso previo a la FP. De hecho, la FP de grado 1 tuvo una función más social que formativa o de preparación laboral (Brunet y Bocker, 2017, p. 94).

Por su parte, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria fue un punto de inflexión para la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en nuestro país, ya que este Real Decreto encomendó a las autoridades, la elaboración de programas destinados para la inserción socioeducativa y la inserción sociolaboral, los programas para la erradicación del analfabetismo y la formación ocupacional.

Con la promulgación de la LOGSE, se intentó mejorar la imagen de la FP, (Brunet y Bocker, 2017, p. 95), exigiendo el título de graduado en secundaria para los llamados ciclos formativos de grado medio (CFGM); y exigir el título de bachiller para acceder a los llamados ciclos formativos de grado superior (CFGS) (Merino, 2013).

La LOGSE creó los Programas de Garantía Social (en adelante PGS), regulados en la Orden de 12 de enero de 1993. Se dirigían a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21, que abandonaron la enseñanza reglada sin obtener una cualificación mínima y con dificultades aparentes de incorporarse con ciertas garantías al mundo laboral (Marín *et al*., 2014).

Los PGS se configuraban en cinco áreas: formación básica, formación específica, formación para la orientación laboral, tutoría y actividades complementarias. En la primera, los alumnos debían de adquirir los conocimientos básicos de la etapa de la ESO, la segunda se centró en la adquisición de las habilidades y las destrezas de la especialidad profesional, y, por último, la tercera trabajaba la orientación laboral. (Merino, 2013). Los PGS los podían impartir maestros, licenciados y técnicos (LOGSE, 1990).

Con la siguiente Ley, la LOE, nueva reforma, se estructura la FP a partir de un conjunto de ciclos formativos, de grado medio y de grado superior. Además, la LOE transformó los PGS en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en adelante PCPI), que introdujeron dos innovaciones muy significativas: la primera es que el alumnado que hiciera estos programas podían obtener el graduado en secundaria y por lo tanto podría continuar en la enseñanza postobligatoria (Merino, 2013: 6); y la segunda es que se integraba en el sistema nacional de cualificaciones (en la línea del European Framework of Qualifications), integrado como el nivel 1 de formación profesional. La estructura de los mismos era muy similar a los PGS, aunque los PIP se orientaban más al enfoque profesional, concentrando todo el contenido de los programas, en detrimento del enfoque social desarrollado en la antigua formación complementaria de los PGS.

Siete años más tarde, con la LOMCE, los programas de diversificación curricular, se convierte en los actuales Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, (en adelante PMAR), bajan de tercer a

segundo curso, y se basarán en actividades prácticas; y los PCPI se convierten en los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB).

La FPB, pasa a denominarse Ciclos Formativos de Grado Básico, y se conciben como una enseñanza de formación profesional que, además de los fines y los objetivos establecidos con carácter general para las enseñanzas profesionales, contribuirá a facilitar la permanencia del alumnado en el sistema educativo, favoreciendo su continuidad en el mismo, y prosiguiendo estudios de enseñanza secundaria postobligatoria (Ley 340 de 2020).

La actual FPB se regula por lo establecido en la 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), se denomina formación profesional de grado básico.

Algunos autores consideran la FPB como una medida para la lucha contra el abandono educativo temprano dentro del ámbito de modernización de la Formación Profesional del Sistema educativo (López, 2014).

La organización de estos programas formativos tiene una duración de 2000 horas, divididos en dos cursos lectivos. Tres son los elementos que definen el perfil del título:

a) La competencia general: funciones profesionales más significativas del título y, en su caso, unidades de competencia incluidas.
b) Las competencias profesionales, personales y sociales: capacidades y conocimientos que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, incrementar la empleabilidad y favorecer la cohesión social.
c) Las cualificaciones y, en su caso, las unidades de competencia del CNCP incluidas en el título, teniendo en cuenta que cada título incluye, al menos, una cualificación profesional completa.

Las formación en centros de trabajo se realiza en las empresas afines a las características de los títulos, y a través de un convenio con el centro educativo,

siempre y cuando el alumnado hasta superado los módulos profesionales.

La tutoría, de entre una y dos horas semanales, se centra, a través de la planificación de la acción tutorial, en las actividades para trabajar las competencias instrumentales con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para centrarlos en la educación a la diversidad, y trabajar las competencias sociales con los estudiantes y la implicación de las familias en la evolución académica de sus hijos, y el plan de orientación académico y profesional con el objeto de trabajar tanto en grupo como individualmente las salidas académicas o profesionales en adecuación con los intereses personales y el ritmo académico de los estudiantes.

Una vez finalizados estos estudios, el alumnado podrá acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio acorde a la especialidad de los estudios de FPB o a la obtención del título en Graduado en ESO.

2.2. Relación de los Elementos Curriculares de la FPB con la Conducta Disruptiva

Los objetivos de la FPB son los indicados en el Artículo 40 de la LOMLOE:

- Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.
- Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- 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, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y

mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

- Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- Desarrollar las competencias de innovación y emprendimiento que favorezcan su empleabilidad y desarrollo profesional.
- Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.
- Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.
- Preparar al alumnado en materia de digitalización en su sector productivo (Ley 340 de 2020, p. 122901)

Los que más se relacionan con la conducta disruptiva son aquellos que hablan del comportamiento y de las competencias sociales, trabajar en equipo, resolución de conflictos, etc., por lo que es primordial que el profesorado de FPB sepa mitigar los comportamiento negativos y buscar la tendencia hacia el comportamiento positivo y asertivo, necesario para la inserción laboral de su alumnado.

2.3. Perfil del alumnado de FPB

El acceso a la FPB no es libre. La edad del alumnado para estos estudios se establece en los 15 años, o cumplirlos en el año natural; haber cursado 3º de la ESO o excpecionalmente, 2º; y haber sido propuesto por el equipo docente o las familias. (LOMLOE, 2020).

Según el estudio de Fernández (2017), la FPB se caracteriza por una mayor presencia de chicos que de chicas, aunque antes esta diferencia era mayor y la tendencia indica que con los años se hará menor, siendo el 71,4% hombres y 28,6% mujeres (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Por otra

parte, el autor apunta a un alumnado con autoestima baja, procedente de fracaso escolar en la secundaria y con conductas poco saludables como el consumo de drogas.

Estos alumnos de la FPB, anteriormente lo eran de los PCPI, caracterizados según Ritacco y Amores (2016) como:

> Jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de unas medidas específicas para aprender. Solían proceder de situaciones de fracaso, abandono o sobreprotección mostrando una actitud de indefensión aprendida para enfrentarse a la formación, a la búsqueda de empleo y al mundo adulto en general. Por regla general procedían de modelos inadecuados de comportamiento familiar, social, laboral, etc. Por tanto, llegando con una actitud de rechazo hacia el ámbito educativo. (p. 141)

3. LA ESO Y LA FPB EN MELILLA

Melilla es una ciudad autónoma desde la Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla.

> En Melilla la principal fuerza dinamizadora es la propia Administración de la Ciudad […] debido a su especial régimen de Gobierno dentro del territorio nacional español. […] es la principal generadora de empleo e iniciativas de inversión, y […] la única entidad con capacidad suficiente para dinamizar, impulsar y ejecutar iniciativas de innovación y cambio. (Dirección General de la Sociedad de la Información, 2014, p. 51)

La Ciudad Autónoma de Melilla tenía a 1 de enero de 2021 86.261 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2022) repartidos en unos 12 km² de superficie, situada en la parte oriental del cabo de Tres Forcas, limitando por mar con el mar de Alborán y con Marruecos por tierra.

Una de sus características físicas principales es que cuenta con varios pasos transfronterizos con Marruecos, y "se postula como una ciudad clave para el crecimiento del mercado internacional, y principalmente con Marruecos "(Dirección General de la Sociedad de la Información, 2014, p.20). Además de esta, la interculturalidad es otra de sus características, definida como convivencia pacífica y tolerancia entre culturas y etnias. Iniciativas culturales de gran valor. Se trata de un tejido social multicultural que puede generar una identidad diversa y específica, que promocione capacidades y valores solidarios e integradores. Asimismo, existe una fuerte presión sobre algunos servicios por parte de personas procedentes de Marruecos y de la emigración ilegal, parte de la población conviviente de la ciudad.

En la ciudad existe una alta tasa de abandono escolar, bajo nivel educativo de la población en paro y déficit formativo de la población activa, que provoca dificultades para la adaptación a la nueva sociedad del conocimiento, así como un alto porcentaje de desempleo sobre todo en mujeres y jóvenes y una alta temporalidad de los contratos, lo que conlleva a unos altos niveles de pobreza relativa en comparación con el resto de España.

Melilla no tiene competencia educativa, sino que depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y de las instrucciones y órdenes ministeriales que surgen, así como de los reglamentos que emanan de la Dirección Provincial de Educación.

La Ciudad cuenta con 6 centros de educación secundaria y formación profesional, un centro integrado de formación profesional y una escuela de arte donde también se imparten formación profesional básica. Tiene, además, tres centros concertados, dos de ellos imparten enseñanza secundaria.

La tasa de escolarización por edad y comunidad autónoma en el Curso 2016-17 indicaba que un 96% de los jóvenes de 16 años estaban matriculados en España, frente al 86% en Melilla, 10 puntos menos. A los 18 años, la tasa de escolarización bajó al 63% en la Ciudad, manteniéndose en más del 79,5% la media nacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

En la ciudad, el alumnado matriculado era de 4.559 personas en el Curso 2016-17, frente a 750 sujetos que finalizaron los estudios en el mismo curso, tal y como se indica en el Anuario Estadístico de España (2019).

Durante el curso 2021/2022, el alumnado matriculado en la ESO en Melilla era de 4313 y en FPB 478, menos que en el curso 2019/2020, anterior a la pandemia (Educabase, 2022), siendo Melilla, una de las ciudades con menor tasa de alumnos y alumnas en la FPB (González, 2016; Sarceda-Gorgoso *et al*., 2017).

4. LA ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS IMPLICADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La adolescencia proviene de la palabra latina "adolescere". Confluido en el verbo adolescer, presenta varios significados: por un lado, imperfección o defecto, y por otro lado, crecimiento y maduración, crecer hacia la adultez (Güemes-Hidalgo *et al*., 2017; Gaete, 2014).

Se define como la etapa de paso entre la infancia y la adultez, (Güemes-Hidalgo *et al*., 2017). Se considera una etapa crucial de la vida, donde es importante la experimentación de nuevas situaciones sensaciones. (Pérez-Fuentes *et al*., 2015). Es una de las etapas más importantes del ser humano, donde se protagoniza una metamorfosis fisiológica y psicológica (Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, 2015). Hay un cambio, una madurez física, psicológica y social (Gaete, 2014).

Según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia comprende las edades entre los 10 y los 19 años. Por otro lado, la Sociedad Americana de Salud y Medicina, entre los 10 y los 21 años. Además, se distinguen tres etapas dentro de la adolescencia (Gaete, 2014):

- adolescencia inicial o temprana (10-14 años).
- adolescencia media (15-17 años).
- y adolescencia tardía (17- 18 en adelante).

Los inicios de la adolescencia se asocian a cambios físicos, conocidos como la pubertad, y su final a cambios psicológicos y sociales, como la adopción de responsabilidades adultas (Gaete, 2014).

Por tanto, se deben distinguir dos conceptos asociados a esta etapa vital. Por un lado, el concepto de pubertad y por otro la adolescencia propiamente dicha. El primero de ellos, la pubertad, se refiere al proceso de maduración del cuerpo en el que se completa el crecimiento de los órganos sexuales. El segundo, se refiere a los cambios psicológicos y sociales que acompañan a la pubertad, relacionado con el comportamiento y las conductas que competen este estudio.

Como características de la adolescencia en todas las descripciones revisadas (Gaete, 2014; Güemes-Hidalgo *et al*., 2017; Silva- Escorcia y Mejía-Pérez, 2015) se especifican las siguientes:

- Proceso discontinuo y heterogéneo.
- Maduración de distintos aspectos.
- Retrocesos o estancamientos madurativos.
- Cambios físicos con la pubertad.
- Cúmulo de emociones desordenadas.
- Descubrimiento del carácter.
- Cambios rápidos y de gran magnitud.
- Proceso asincrónico.

- Significado: búsqueda de identidad; logro de la autonomía y desarrollo de competencia emocional y social.

Según Güemes-Hidalgo *et al*., (2017), la inmadurez de las amígdalas pueden ocasionar el dejarse llevar por los impulsos, por lo que trabajar el control emocional sería un buen inicio para trata a estos alumnos y alumnas.

El desarrollo psicosocial del adolescente se compone de los siguientes aspectos:

- Independencia de los padres: relaciones en casa, problemas, confianza.
- Imagen corporal: cómo se ve, si le preocupa alguna parte de su cuerpo, si toma alguna medicación o hace algo raro con la alimentación.
- Relaciones de amistad: si es sociable, dificultad para relacionarse, cómo se comporta en el centro (estudios, relaciones), si tiene pareja, etc.
- Identidad: sentimientos, ánimo, valores, problemas y conductas de riesgo (drogas, sexo, TICs).
- Traspaso del pensamiento formal al abstracto. (Güemes-Hidalgo *et al*., 2017: 15).

Siguiendo a Inglés *et al*., (2014), según sus resultados empíricos, existe correlación entre bajos niveles de inteligencia emocional y comportamientos agresivos y violentos, específicamente, falta de control de emociones y empatía, lo que venía a decir también la importancia entre la inteligencia emocional y las relaciones sociales.

Para Barragán *et al*., (2017), la adolescencia implica cambios físicos, psicológicos y sociales. Además, la adolescencia provoca situaciones difíciles, las cuales requieren un entrenamiento en manejo conductual, que no se da en los centros educativos (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

Algunos aspectos psicológicos que se desencadenan y manifiestan en la adolescencia son los cambios de humor, actitudes rebeldes y saltarse las normas y valores de los adultos, así como la apatía o la desgana. Otros, más positivos, son la curiosidad y la necesidad de pertenencia a un grupo (Silva-Escorcia y Mejía- Pérez, 2015).

Para comprender el comportamiento del adolescente, es necesario conocer cómo se desarrollan sus emociones, reguladores de aquel. Según Bisquerra (2009, p. 22) la competencia emocional es "un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".

Por tanto, los adolescentes necesitan reconocer sus propias emociones, controlarlas y expresarlas, así como reconocerlas en los demás y controlar las relaciones para tener competencia emocional. Según Bisquerra (2008), la educación emocional es una necesidad social, que tiene como objetivo desarrollar la competencia emocional. De este modo, conociendo las diferentes competencias emocionales, tan importantes en el desarrollo del adolescente, sería necesario incluir las habilidades emocionales en el curriculum escolar (Márquez-Cervantes y Gaeta- González, 2017).

La eficacia del entrenamiento en habilidades emocionales desde los centros educativos parece demostrada. Según los estudios de Salguero *et al*., (2011), las habilidades sociales entrenadas previenen conductas agresivas y mejoran la resolución de conflictos en los centros educativos. Así, existen numerosos programas de intervención en educación emocional para adolescentes. Entre ellos, el Programa de Educación Emocional de Díez de Ulzurrum y Martí , Aprendemos a sentir (1998); el Programa de Aulas felices de Arguís *et al*., (2012), o el desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP,2009).

Estos programas buscan la competencia y la inteligencia emocional en el adolescente, haciéndolo agente activo del proceso, por lo que se podría incluir el trabajo de la autoestima por parte de los y las docentes ya que es un aspecto positivo para equilibrar su estado psicosocial (Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, 2015).

El sentimiento de autoeficacia es imprescindible para los adolescentes, por lo que hacer sentir al alumnado sus avances como pequeños logros, puede ser beneficioso para el éxito (Silva- Escorcia y Mejía-Pérez, 2015).

CAPÍTULO 2.
LA CONDUCTA DISRUPTIVA
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo nos acercamos al concepto de conducta disruptiva, ya que consideramos necesario conocerlo en profundidad para una intervención eficaz. Así, nos aproximamos a sus características, etiología, taxonomía y factores predisponentes y se hace un recorrido por las principales consecuencias que se obtienen y las conductas disruptivas más frecuentes.

Por otro lado, conocemos el tratamiento que se le da a la conducta disruptiva desde la norma educativa principal y las principales estrategias de intervención encontradas entre la literatura científica.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

1.1. Origen del término

Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2020), la palabra conducta deriva del latín *conducta*, y significa "conducida, guiada". La RAE (2020), entre otras acepciones, la define como la manera con que las personas se comportan en su vida y acciones.

Por el contrario, la palabra disruptiva proviene del inglés *disruptive*, siendo un adjetivo que significa que produce disrupción (RAE, 2020). Este término inglés, proviene del latín, *disruptio*, *-ōnis*, que significa 'rotura, fractura'.

La academia define disrupción como rotura o interrupción brusca. Por tanto, según la terminología de la RAE (2020), podemos entender el concepto de conducta disruptiva como aquella manera de comportarse que rompe con la forma habitual de hacerlo, o que el comportamiento es brusco.

1.2. Términos relacionados

Cuando se habla de conducta disruptiva, también aparecen otros términos relacionados con la forma de comportarse, como problemas de conducta, conducta problemática, indisciplina, comportamiento disruptivo, trastornos de conducta, etc.

Estos términos, no sinónimos, tienen ciertos matices comunes, como es la transgresión a la norma, o el no cumplimiento de las reglas marcadas (Peña-Olvera y Palacios-Cruz, 2011; Espada y Parra 2019; Gil-Iñiguez, 2014; Gordillo *et al*., 2014; Sun y Shek, 2013).

El término de conducta problemática, según Sun y Shek (2013) se refiere a aquellos comportamientos que no cumplen las reglas y perturban el orden del aula. Pero este concepto puede referirse a otros ámbitos, no solo al educativo, por lo que es más general.

Diferenciar, por su parte, qué es conducta disruptiva de qué es la indisciplina es una tarea compleja. El término disciplina y la diferenciación entre un buen comportamiento y la falta de este es ambigua, ya que no significa lo mismo para todos los y las docentes (Carrascosa y Martínez, 1998; Millman *et al*., 1980, citados en Gordillo *et al*., 2014).

Por otro lado, Gil-Iñiguez (2014) indican que la conducta disruptiva se incluye dentro de distintos trastornos, como el disocial, el desafiante o el perturbador, y además Espada y Parra (2019) hacen hincapié en diferenciar los problemas de conducta de los trastornos de conducta, siendo estos últimos alteraciones psíquicas que tienen origen en la infancia, y cuyos síntomas se incluyen en diferentes manuales psicológicos como el CIE-11 y el DSM-V.

Se trataría de problemas conductuales más relacionados con la conducta disruptiva del alumnado, ya que se refieren a aquellos comportamientos

relacionados con las faltas de disciplina sin transcendencia patológica. Sin embargo, para poder considerar el comportamiento como conducta disruptiva, y yendo más lejos, como un trastorno del comportamiento, deben darse en cierto grado de gravedad y cantidad y en diversidad de ambientes. Existe un nivel mayor de conducta disruptiva, denominado "callo emocional" (Peña-Olvera y Palacios-Cruz, 2011). Este subtipo, es considerado un trastorno de conducta, caracterizado por la ausencia de culpa o remordimiento ante las conductas.

Aún con esta diferenciación, existe mucha controversia acerca de lo que significa conducta disruptiva y qué tipo de acciones son consideradas como tales, así como la percepción de la gravedad que transfieren las mismas por parte de los y las profesionales de la docencia.

1.3. Definición

Definir conducta disruptiva no resulta sencillo. A continuación se exponen las definiciones más frecuentemente nombradas entre la literatura científica:

> Comportamientos que interfieren en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Pino y García, 2007, p. 121).
>
> El comportamiento irrespetuoso, molesto o que distraiga, desperdicie el tiempo de clase o genere actitudes negativas hacia el curso o el instructor (Deering, 2011, p. 2).
>
> Comportamientos que interrumpen las actividades en marcha, distorsionan el desarrollo normal de las tareas, que obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su afrontamiento y que se manifiestan de forma persistente (Simón *et al*., 2013, p. 50).
>
> Aquellas conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir

> transgresiones a normas establecidas (Gordillo *et al*., 2014, p. 431).
>
> Aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias (Jurado, 2015, p. 27).
>
> Aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa. Estas conductas además de perjudicar el desarrollo de la función docente, también provocan un mal ambiente y malestar en el aula. (Gómez y Cuña, 2017, p.279).
>
> Los comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesorado impartir clase y al resto de compañeros interesados en seguirla con aprovechamiento (Domínguez *et al*..., 2017, p.339).

Siguiendo a distintos autores se puede definir la conducta disruptiva como aquellas conductas del alumnado que se desarrollan dentro del aula e impiden que el profesorado desarrolle su labor docente (Uruñuela, 2007, 2012) ya que son comportamientos que causan distracciones e interrupciones en el aula (Hunt *et al*., 2009). Se trata de acciones con violencia, incumplimiento de normas, molestias al resto de compañeros, etc. (Gómez y Cuña, 2017), que buscan romper el proceso de enseñanza-aprendizaje (Conejo, 2012; Zaitegi, 2010), y finalmente afectan al clima de convivencia (Jurado y Justiniano, 2015).

1.4. Etiología

La conducta disruptiva es un problema multicausal, con factores interrelacionados (Gallego, 2012; Martínez, 2016; Sun, 2014; Uruñuela, 2006; Pérez *et al*., 2011). Se han investigado los aspectos sociológicos, históricos, pedagógicos y psicológicos de la (Silva *et al*., 2017) y existe una relación entre las conductas disruptivas y algunas variables como el género, la edad, el nivel de escolaridad, la personalidad del alumnado, su motivación y las prácticas

pedagógicas del profesorado (Silva *et al*., 2017). Buscar una teoría explicativa del desarrollo de la conducta disruptiva resulta complicado por cuantos factores interfieren y el carácter interactivo de los procesos que acontecen (Jurado y Justiniano, 2016) La causa de la conducta disruptiva no es una sola, ni nace en un solo ámbito.

Entre toda la literatura científica existen infinidad de causas, factores, aspectos, agentes, características, rasgos, etc. que causan la conducta disruptiva.

Un modelo explicativo de la conducta disruptiva es el propuesto por Galtung (como se citó en Pino y García, 2007), que se basa en tres aspectos:

- Las conductas visibles.
- La contradicción estructural.
- Actitudes y presunciones que conforman el factor cultural.

Este modelo se asemeja a la imagen de un iceberg, donde lo realmente importante es la base, y no el pico observable, que sería la conducta disruptiva en sí.

Autores como Jurado *et al*., (2020) y Nash *et al*., (2015) indican que la conducta disruptiva es una consecuencia de una situación ambiental, biológica y emocional determinada, una señal de un problema mayor, ya sea familiar, emocional o curricular.

En general, se distinguen varios grandes factores causantes de la conducta disruptiva: familiares, contextuales, personales, biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales. (Domínguez y Pino, 2008; Sun, 2014; Uruñuela, 2012). Así, Domínguez y Pino (2008) indican tres tipos de factores:

- Personales: personalidad impulsiva, sin habilidades sociales, baja tolerancia al a frustración, relaciones negativas con el adulto, entre otras.

- Familiares: afecto insuficiente, apego inseguro, estilo parental laisser faire o autoritario, con castigo corporal.
- Escuela tradicional: falta de intervención ante las agresiones y violencia entre escolares y la poca efectividad de la intervención.

Para Silva *et al*., (2017) las causas de la conducta disruptiva están relacionadas con:

- dificultades familiares.
- problemas individuales.
- problemas sociales.
- dificultades con la asociación escuela-familia.
- cuestiones didácticas y pedagógicas.
- ausencia de religiosidad.

Estos autores profundizan en causas relacionadas con la familia y la escuela:

Dificultades con la colaboración escuela y familia:

- dificultades para trabajar juntos.
- compartir valores similares.
- poca participación y apoyo familiar en las actividades desarrolladas por la escuela.

Cuestiones didácticas y pedagógicas:

- la pérdida de control del docente con los alumnos.
- no tener una rutina estructurada en el aula.
- alumnos que terminan sus tareas antes de que se acabe el tiempo asignado y la distancia entre el contenido curricular y la realidad de los estudiantes.

Por otro lado, el 39% de los los docentes encuestados en el estudio, relacionan los problemas de comportamiento con dificultades familiares, un 27% con problemas individuales y un 17% con problemas sociales (Silva *et al*., 2017).

Se trata por tanto de problemas sociales y familiares los dos grandes causantes de la conducta disruptiva (Hernando y Sanz, 2017; Uruñuela, 2012).

1.4.1. Familiares

Para analizar la conducta disruptiva hay que tener en cuenta la situación familiar, el nivel cultural familiar y la relación con el centro educativo (Jurado *et al*., 2020), ya que el contexto familiar influye más en la conducta del alumnado que el comportamiento del profesorado (Silva y Torrego, 2013).

Un entorno familiar desfavorable es un factor determinante en la conducta disruptiva (Bradshaw, O'Brennan y McNeely, 2008; como se citó en Jurado y Justiniano, 2015).

Los problemas familiares que influyen y podrían causar la conducta disruptiva son los siguientes: falta de orientación de la familia; malas actitudes y comportamientos aprendidos en casa; ausencia de reglas claras y estables; conflicto de roles entre padres e hijos; intromisión de los abuelos; y violencia doméstica (Silva *et al*., 2017).

Otros factores de crianza con relación directa hacia las conductas disruptivas son la escasa comunicación; baja estimulación de las habilidades emocionales e inadecuación de las normas de conducta (Navarrete y Ossa, 2013).

Además, el comportamiento de los padres influye en el de los hijos, según García y García (2010, como se citó en Gil-Iñiguez, 2014), como ceder a las exigencias de los niños, y no establecer normas y órdenes claras (Larroy, 2007, como se citó en Gil-Iñiguez, 2014).

En la misma línea, según el estudio de Navarrete y Ossa, (2013) una familia con buena calidad de vida tiene mayor probabilidad de contar con los recursos competentes necesarios para afrontar el comportamiento de los hijos dentro del ámbito escolar.

Asimismo, pasar tiempo con los hijos y participar en su proceso de aprendizaje parece influir en la menor aparición de conducta disruptiva (Jurado *et al*., 2020). Por lo tanto, la presencia parental es crucial para manifestar un buen comportamiento en el ámbito escolar (Jurado *et al*., 2020).

1.4.2. Personales

Para otros autores, las causas de las conductas disruptivas son propias del alumnado, relacionadas con su personalidad y carácter. Con respecto a las características individuales y personales del alumnado que causan la conducta disruptiva, se identifican varios aspectos clave, como las emociones, la motivación hacia el aprendizaje, el autoconcepto y la autoestima, así como los niveles de ansiedad y la capacidad de evaluación de las situaciones (Carvalho y Novo, 2014; Díaz-Aguado y Martínez, 2013; Jurado y Justiniano, 2016; Núñez y Crismán, 2016; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012; Rodríguez, 2016; Torrego y Fernández, 2006).

Por un lado, la raíz emocional parece ser el factor más generalizado, junto con déficit en habilidades y competencias emocionales. Campbell (2006) y Wakschlag *et al*., (2005) por su parte, identificaron tres áreas de predicción de problemas conductuales:

- Las habilidades de control conductual.
- La modulación emocional.
- La orientación social.

Además, se ha investigado la relación entre aspectos individuales como la personalidad y el comportamiento en la escuela y correlaciona con la adaptación de los adolescentes en diferentes contextos (Carvalho y Novo, 2014). Pero, la motivación del alumnado para su comportamiento disruptivo no está clara si es reactiva, por falta de autocontrol; o proactiva, para demostrar el poder que tienen

(Díaz-Aguado y Martínez, 2013). Pero parece claro que la falta de motivación, no tener interés ni expectativas relacionadas con el proceso de aprendizaje, podrían explicar las conductas disruptivas (Granero-Gallegos *et al*., 2020; Jurado y Justiniano, 2016; Pérez *et al*., 2011).

En algunos casos, la conducta disruptiva es causada por un mal autoconcepto, que "deriva en tristeza y produce momentos de explosión de la conducta ansiosa" (Núñez y Crismán, 2016, p. 110).

El autoconcepto es un aspecto que influye en la conducta de las personas, por lo que debe ser tenido en cuenta a la hora de valorar la conducta disruptiva (Rodríguez, 2016), ya que "la forma de actuar que tenga el individuo estará ajustada a su autoconcepto" (Rodríguez, 2016, p. 54).

La autoestima parece ser causa también de la mala conducta. Los alumnos que presentan conducta disruptiva suelen tener una peor valoración de sí mismo (Jurado y Justiniano, 2015, 2016), de la misma forma que algunos discentes con conducta disruptiva se valoran positivamente en su dimensión social (Jurado y Justiniano, 2016), lo que deduce una inadecuada percepción de las habilidades sociales. Si el autoconcepto y la autoestima tienen niveles bajos, el desarrollo de conductas prosociales queda inhibido, y es entonces cuando aparecen las conductas disruptivas. De forma parecida ocurre con la autoeficacia. La autoeficacia percibida puede ofrecer las claves del comportamiento del alumnado. Se trata de las creencias que tiene el individuo acerca de sus capacidades para la resolución de cualquier actividad o tarea.

Desde otro punto de vista, la agresividad del alumnado se puede deber a las dificultades para asimilar los cambios tan acelerados de la sociedad y la distorsión cognitiva que presentan algunos que perciben otras conductas como provocadoras y se comportan imitando a modelos también agresivos (Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012).

Por otra parte, las situaciones de ansiedad que se dan en el aula limitan una respuesta adecuada a la situación, causa también de la conducta disruptiva (Núñez y Crismán, 2016).

Algunos autores hablan de *self-handicapping* (Núñez y Crismán, 2016), como la conducta producida para evitar la responsabilidad, ya que existe una disonancia cognitiva que no permite hacer frente a las actividades cotidianas del aula.

Por otro lado, Torrego y Fernández (2006) indican como factores de origen de la conducta disruptiva los siguientes aspectos más relacionados con la vida escolar:

- Aburrimiento.
- Necesidad de diversión.
- Dificultad de seguir el ritmo del grupo.
- Falta de motivación.
- Llamar la atención del profesor y compañeros.

1.4.3. Escolares

Algunos estudios apuntan que la conducta disruptiva se debe a causas escolares, y otros a causas fuera del ámbito educativo (Gómez y Cuña, 2017). Dentro del ámbito educativo, los factores escolares que pueden acrecentar o dar lugar a los problemas de conducta son los siguientes (Uruñuela, 2006):

- La organización del alumnado en grupos rígidos e inflexibles.
- La metodología tradicional con clases expositivas, donde no se permite que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje.
- Escasez de relación e interacción entre el profesorado el alumnado.

Según Montejo (2014) los aspectos que más afecta a la conducta disruptiva son los siguientes:

- autoeficacia docente.
- estrés docente y las experiencias negativas.
- el clima y convivencia en el centro.
- la consideración social y de las familias.

Sin embargo, en el estudio de Martínez, (2016), las variables que mejor explicaban las conductas disruptivas eran:

> - variables individuales del profesor, entre ellas, la sensación de realización personal, el cansancio emocional y el malestar con el centro.
> - variables de centro, entre ellas los problemas del equipo directivo (2016, p. 75).

Otro aspecto a tener en cuenta es la diversidad en las aulas, y la adaptación del centro educativo a las nuevas situaciones sociales. Una insuficiente actuación es estos aspectos es causa también de mayores conflictos, ya que limita la organización y la planificación docente (Martínez, 2016; Pérez, 2016; Uruñuela, 2012).

Para otros autores, a estas conductas les preceden comportamientos predisruptivos (Gavotto, 2015), es decir, aquellas actuaciones que violan el reglamento escolar, como acciones que ocasionaban un desorden en las relaciones sociales o convivencia interpersonal y las que afectan directa o indirectamente el espacio físico, ambiental o psicológico de la comunidad escolar (p. 14).

Otro aspecto que influye es la ratio (Pérez *et al*., 2018), cuantos más alumnos sean en el aula mayor probabilidad de que existan estas conductas. Esto es así debido a la dificultad de establecer relaciones satisfactorias entre el profesorado y el alumnado (Martínez, 2016). Para Moriana (2002) sin embargo,

no es problema la ratio del alumnado, sino el tipo de alumnado, buen o mal estudiante, de buen o mal comportamiento, etc.

Atendiendo a estrategias didáctica, no aplicar la normativa sobre convivencia es una causa clara de conducta disruptiva (Pérez *et al*., 2018) y además, el estilo docente influye en la conducta disruptiva (Silva *et al*., 2017; Uruñuela, 2012), ya que, predominando metodologías expositivas y poco participativas, alejadas de los intereses del alumnado, que no favorecen la iniciativa y actividad del alumnado, aumenta su desmotivación. Sin embargo, hay autores que difieren en este punto, ya que apoyan que la metodología docente no minimiza la conducta disruptiva ni evita las situaciones conflictivas (Pino y García, 2007).

Por otro lado, los docentes reconocen el desfase curricular como causa de conducta disruptiva (Silva y Torrego, 2013).

Desde el punto de vista del alumnado, algunas de las razones que daban en la investigación de Sun (2014) sobre su comportamiento disruptivo eran las siguientes:

> búsqueda de placer y diversión; búsqueda de atención; cansancio; dificultad para ponerse al día con el programa de estudios; olvido; mala gestión del tiempo; lección aburrida; contenido de aprendizaje y método de enseñanza poco atractivos; falta de exigencia de los padres; estatus socioeconómico; influencias. (p. 412)

1.5. Características

De todas las definiciones expuestas en el apartado anterior, se pueden sintetizar las siguientes notas características de la conducta disruptiva:

- Son comportamientos frecuentes.
- Transcurren dentro del aula, durante el desarrollo de una clase.

- Dificultan e interrumpe el desarrollo normal, ya sea explicación del profesor, o trabajo por parte del alumnado.
- Resulta molesto para el profesorado y para el resto de alumnos y alumnas.
- Dificulta mantener la atención en la tarea.
- Distorsionan la relación entre docente y discente.
- Los comportamientos son contrarios a las normas de convivencia.

Por otro lado, Fernández (2006) propuso las siguientes características:

- Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.
- Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no convergen en un punto común; es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los alumnos.
- Retarda y en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se convierte en un problema académico, pues no permite ampliar, ni reforzar los conocimientos debidos.
- Se interpreta como un problema de disciplina o mejor dicho de indisciplina en el aula.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor), porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.
- Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales, tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos.
- Proporciona un campo abonado para la aparición y aumento del maltrato entre alumnos. Separa, emocionalmente hablando, a

> profesores y alumnos impidiendo en muchos casos planteamientos didácticos innovadores.(p. 200)

Las conductas disruptivas suelen tener un perfil característico que coincide en la mayoría de estudios analizados. De esta forma, los comportamientos disruptivos son los más comunes entre los alumnos de educación secundaria (Victorino, 2017), siendo la mayoría en 1º y 2º de la ESO (Uruñuela, 2012). Sin embargo, Jurado y Justiniano (2015) afirman que las conductas disruptivas son menos frecuentes en el primer curso de la ESO, al igual que indican Moral-Jiménez y Pelayo-Pérez, (2016), para quienes los adolescentes mayores protagonizan más las conductas disruptivas. Además, se especifica en el estudio de Domínguez y Pino, (2008) que la edad en la que se producen mayores conductas disruptivas entre los trece y los quince, que coincide con las edades de los niveles inferiores (entre 1º, 2º y 3º de la ESO).

Además, el alumnado que presenta más conductas disruptivas es aquel que tiene un entorno socioeconómico y cultural bajo (Pino y García, 2007) y repetidor, (Uruñuela, 2012), considerado además como líderes negativos de mala conducta (Pareja y Pedrosa, 2012) aunque para otros ser repetidor no influye en la aparición o no de la conducta disruptiva (Jurado *et al*., 2020).

La conducta disruptiva tiene diferentes manifestaciones, multitud de expresiones y niveles de intensidad, (Latorre y Teruel, 2009; Silva *et al*., 2017), de la misma forma que se manifiesta de distinta forma y frecuencia en cada asignatura (Uruñuela, 2012).

Ramsey (2010) (como se citó en Jurado y Justiniano, 2016, p. 10) establecen cinco áreas de incidencia de la conducta disruptiva:

- Incapacidad para aprender, no asociada a discapacidad intelectual o sensorial.

- Incapacidad para crear o mantener relaciones interpersonales.
- Inadecuados tipos de conducta o sentimiento.
- Sentimientos de infelicidad o depresión.
- Tendencia a síntomas físicos o temores asociados a problemas personales o escolares.

Gotzens *et al*., (2010), aporta que las conductas disruptivas instruccionales se caracterizan por la alteración del orden de la clase.

1.6. Factores predisponentes

A grandes rasgos, existen ciertos aspectos que favorecen la aparición de la conducta disruptiva en el alumnado. Pérez (2016), recoge los factores que contribuyen a la conducta disruptiva en las siguientes premisas:

- Padres y madres con altos niveles de estrés para controlar el comportamiento de sus hijos y bajos niveles de tolerancia.
- Las experiencias de los niños en el hogar: la disciplina inconsistente de los padres, la expresividad emocional negativa de los padres y la salud mental de los padres influyen en las conductas perturbadoras de los niños.
- El entorno escolar, la intimidación, las víctimas también muestran conducta disruptiva; absentismo escolar, falta de motivación.
- La inversión que se hace en las escuela, más actividades extracurriculares mejor comportamientos. (p. 28-30)

Vásquez *et al*., (2019) por su parte, describen como factores predictores de la disrupción las conductas o comportamientos de los profesores y de los padres de familia, los fenómenos migratorios, las condiciones sociales y económicas de la familia, la convivencia con la cultura y los valores, la pérdida del liderazgo educativo, dejando efectos visibles en los espacios y entornos del centro educativo. (p 98)

2. TAXONOMÍA

Se pueden encontrar diferentes clasificaciones en la literatura científica. Una de las primeras clasificaciones es la propuesta por Gotzens (1986), con un total de cinco categorías:

a) *Motrices*: estar fuera del asiento, dar vueltas por la clase, saltar, andar a la "pata coja", desplazar la silla, ponerse de rodilla sobre la misma, balancearse.

b) *Ruidosas*: golpear el suelo con los pies y con las manos los asientos, dar patada a la silla o a la mesa, dar palmadas, hacer ruido con el papel, rasgar papel, tirar libros u objetos, derribar las sillas o mesas.

c) *Verbales*: conversar con otros, llamar al profesor para conseguir la atención, gritar, cantar, silbar, reír, toser, llorar.

d) *Agresivas*: pegar, empujar, pellizcar, abofetear, golpear con objetos, arrebatar objetos o trabajos pertenecientes a otros, destrozar la propiedad ajena, lanzar objetos.

e) *De orientación en la clase*: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

Posteriormente, diferenció las conductas disruptivas en conductas disruptivas de tipo social y las conductas disruptivas instruccionales (Gotzens, 1997, como se citó en Gotzens, 2010. p. 36). Otra clasificación es la establecida por Iglesias (2000, como se citó en Gallego, 2012, p. 29):

a. *Agresiones* graves que constituirían delitos castigados y perseguidos.

b. La *indisciplina*, como desacato al reglamento interior, que se produce cotidianamente.

c. *Falta de civismo*, malos modales, que son ataques a las buenas maneras como falta de respeto a un profesor o a un compañero.

d. La *indiferencia* hacia el profesor y el currículo, que se hace a veces con ostentación, que supone un malestar para los profesores y un entorpecimiento de la marcha de la clase.

Por otra parte, Peralta *et al*., (2003), presentaron la siguiente clasificación:

a. Conductas de *bajo rendimiento académico*, que llevan asociado un déficit en los procesos de motivación, aprendizaje y estudio.

b. Conductas de *tipo disruptivo*, que perturban el normal desarrollo de la actividad del centro.

c. Conductas de *tipo agresivo y antisocial*.

Para Uruñuela (2006) las conductas disruptivas existen entre dos dimensiones en el significado de centro educativo.

Por un lado, la dimensión de centro de aprendizaje, y por otro, la dimensión de centro de convivencia. En los primeros aprenden los conocimientos curriculares, y en la dimensión social aprenden a convivir, relacionarse y ser miembros de un grupo, por lo que diferencia dos tipos de conductas disruptivas según la perspectiva del centro (Uruñuela, 2009).

Las conductas disruptivas dentro del *centro de aprendizaje* en:

- Falta de rendimiento, manifestada en comportamientos como pasividad, no traer material, no hacer las tareas, etc.
- Molestar en clase, incluyendo 162 comportamientos, diferentes, considerados menos graves, como hablar, levantarse, etc.
- Absentismo, incluyendo la impuntualidad.

Dentro de la dimensión *centro de convivencia*, las clasifica en:

- Falta de respeto al profesor.
- Conflictos de poder con el profesor/a.
- Conductas con violencia verbal, física, social, psicológica y cibernética

Badía *et al*., (2012), distinguen entre indisciplina convencional e *indisciplina instruccional*. La indisciplina instruccional es la que protagoniza el alumnado con conducta disruptiva que no favorece el buen desarrollo del aula, como hablar sin permiso, interrumpir al profesor, no llevar el material escolar, contestaciones inadecuadas, etc.

Teniendo en cuenta la opinión del alumnado, las conductas que más se producen en clase se clasifican de la siguiente forma (Pérez *et al*., 2011):

- *Conductas disruptivas*: molestar a los compañeros, provocar ruidos, hacerse el gracioso, actuar de manera impulsiva, ser maleducado, ser impertinente, hacer preguntas absurdas.
- *Conductas indisciplinadas*: hablar sin pedir permiso, incumplimiento de las normas, correr por los pasillos, empujar, comer en clase, ensuciar o tirar cosas por la clase, enfrentamiento directo con el profesor.
- *Desinterés académico*: no traer los deberes de casa, terminar las tareas antes de tiempo, no prestar atención a las explicaciones del profesor, llegar tarde a clase.
- *Conductas antisociales*: destrozo del mobiliario, decir mentiras, confrontaciones raciales, tirarse objetos, agresiones, vandalismo, consumo de drogas, robos. (p. 142).

Ruttledge y Petrides (2012), clasifican las conductas disruptivas en los siguientes tipos de comportamiento:

- *Comportamiento agresivo,* como golpear, empujar o un lenguaje abusivo.
- *Comportamiento físicamente disruptivo*, como romper, dañar o lanzar objetos.
- *Comportamiento socialmente disruptivo*, como gritar o correr en clase.
- *Comportamiento desafiante* ante la autoridad, como negarse a realizar tareas o utilizar lenguaje ofensivo.

- *Comportamiento auto-disruptivo*, como realizar otras actividades no académicas o ensimismarme.

Serrano (2014), por su parte, organiza las conductas disruptivas de la siguiente forma:

En *cuanto a las normas*:

- Llegar tarde a clase.
- Pedir salir al lavabo continuamente.
- Faltar a clase.
- Fumar en las aulas.
- Pintar en las mesas o paredes.
- Tirar cosas por la clase.
- Pintar el cuaderno o el libro.
- Llevar indumentaria estrafalaria.
- Consumir golosinas u otro tipo de comida.
- Juego de cartas, radiocasetes.
- Desordenar mobiliario.
- Juguetear.
- Comer en clase. Ruidos, gritos en clase.
- Falta de orden a la salida o entrada a la clase.

En *cuanto a la tarea*:

- No traer los deberes.
- Rehusar hacer la tarea en clase.
- Comentarios vejatorios sobre la tarea.
- Falta de interés, pasividad e inactividad.
- No traer libros, cuadernos, ni bolígrafos.
- Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar.
- Hacer otra tarea.

En cuanto al respeto al profesor

- Hablar cuando habla el profesor.
- No acatar las órdenes del profesor.
- Levantarse de su sitio sin permiso.
- Guardar las cosas antes de tiempo.
- Amenazar a un profesor.
- En cuanto a la relación con los compañeros.
- Pelearse con un compañero.
- Reírse de un compañero o del profesor.
- Quitar cosas a un compañero.
- Insultar a un compañero en clase.
- Dar "collejas" a un compañero o similares.
- Hacer gestos jocosos.

Otros autores añaden los tipos de conducta disruptiva más frecuentes en las aulas, teniendo las aportadas por Gordillo (2013), siendo las siguientes:

Conductas que interrumpen el estudio:

- Habla sin permiso con otro compañero o compañera.
- Camina por el aula sin permiso.
- Molesta a sus compañeros o compañeras.
- Hace ruidos molestos durante la case (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.).
- Grita en clase con o sin motivo.
- Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase.
- Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente.
- Come en clase sin permiso.
- Juega durante la clase sin permiso.

- Usa el móvil en la clase sin permiso.
- Desobedece abiertamente una orden del maestro Interrumpe la clase para hacer reír o llamar la atención.

Conductas de falta de responsabilidad del estudiante:

- Sustrae sin permiso cosas de los demás y se las apropia.
- Evade clases (se ausenta indebidamente).
- Destruye el mobiliario del aula a propósito.
- Evade responsabilidades y cuando el docente las solicita, se hace el desentendido o desatendida.

Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase:

- Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula.
- Utiliza lenguaje soez (groserías).
- Insulta a sus pares Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este).
- Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual.

Jurado y Justiniano (2015), en base a lo establecido por distintos autores, clasifican las conductas disruptivas en los siguientes tipos:

- *Antisociales*, las que infringen las normas y se realizan contra los demás
- *Hostiles*, desafiantes e hiperactividad.
- Acciones que *distraen* y perturban.
- Comportamientos *inadecuados* que retrasan el ritmo normal (p.28).

Además, estos autores hacen otra clasificación en base a sus investigaciones y el tipo de conducta manifestada:

- *Reacciones individuales*.
- *Interacción con el profesorado.*
- *Reacción con compañeros.*
- *Interacción con compañeros.*
- *Dinámica de la clase.*

Por su parte, Gavotto (2015) establece la siguiente clasificación de conductas disruptivas y antisociales:

a) Interrupción de clases por estudiantes de otros grupos que se encuentran fuera del aula.
b) Destrucción de infraestructura y materiales.
c) Noviazgo y embarazo prematuro.
d) Insubordinación a la autoridad.
e) Engaño y falsificación de información.
f) Bullying.
g) Robo.
h) Agresión física.
i) Armas.
j) Distribución de drogas. (p 14)

De otra forma, los docentes del estudio de Camargo (2016) clasifican las conductas de *graves*, relacionadas con el falta de puntualidad en clase y el incumplimiento con las normas establecidas; y de *leves*, siendo estas las de perturbar el normal desarrollo de las actividades de la clase e impedir el estudio de los colegas.

3. FRECUENCIAS DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

La mayoría de los y las docentes se enfrentan con problemas disruptivas a diario, pero las más numerosas son más leves y las más graves son las que menos presencia tienen (Domínguez *et al*., 2013; Leflot *et al*., 2010).

Camargo (2016) en su estudio encuentra diferentes frecuencias en las conductas disruptivas. Las menos frecuentes o "*algunas veces*" que serían:

- impedir o el estudio de colegas.
- falta de asistencia a las clases.

- agresiones verbales a compañeros y profesores.
- no cumplimiento con las normas establecidas.

Y por otro lado las que *nunca* suceden:

- agresiones físicas al profesor.
- agresión física entre alumnos.
- el vandalismo dentro del aula.

Algunas conductas disruptivas citadas por Torrego y Fernández, (2006) son levantarse del sitio sin pedir permiso, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase y no querer seguir con la tarea, así como molestar a compañeros, preguntar para retardar la instrucción, tirar tizas, etc.

Otros autores encuentran que las conductas disruptivas más frecuentes son hablar sin permiso; quejarse de compañeros de clase y hablar excesivo y perturbador (Dagli y Baysal, 2011).

Por otro lado, según Pino y García (2007) la conducta más frecuente es molestar mientras el docente explica, seguida de los problemas por trabajar en grupo, por el contrario, la conducta disruptiva más reincidente para Jurado y Olmos (2012) es la falta de respeto al profesorado.

Desde otro punto de vista, los conflictos físicos son más numerosos que los verbales (Félix *et al*., 2009; Iborra *et al*., 2010). Este hecho se justifica con la posibilidad de que el profesorado considera la violencia verbal menos grave que la física (Hernando y Sanz, 2017). De hecho, otros estudios apuntan que la violencia verbal aumentó de 1999 a 2012, y el vandalismo disminuyó (Hernando y Sanz, 2017).

Por su parte Eisman *et al.*, (2015) concluía que el 21% de las conductas eran valoradas como graves.

Según el estudio de Badía *et al*., (2011) la conducta disruptiva más frecuente es la interrupción constante, las gamberradas y las contestaciones malintencionadas, pero son consideradas con mucha frecuencia para el 34,1 % del profesorado y con cierta frecuencia para el 56,5% de los docentes.

Según el estudio de Suáres y Pérez (2013) los problemas de conducta causaban dificultades para dar clase, indicando las siguientes frecuencias: las faltas de respeto un 27%, con el 17% acoso y amenazas e insultos mayoritariamente un 13%.

Por su parte, en el estudio de Domínguez *et al*., (2013) *hablar y comportarse de forma inadecuada dificultando las explicaciones del profesorado* representaba el 42.8% de las conductas disruptivas; la falta de respeto y malos modales el 14.6%; y los insultos el 10.3%; robos y esconder pertenencias representaba un 4.3%; grabar con el móvil y publicar en internet para burlarse un 5.6%; y dañar las pertenencias del profesorado el 6.5% de las conductas disruptivas.

Para Jurado y Justiniano (2015):

> Las conductas disruptivas más numerosas son las reacciones individuales como expresar palabras malsonantes o agredir a compañeros, seguidas de las relacionadas con la interacción con el profesorado, como la interrupción, la falta de respeto, etc. Las menos frecuentes con las de reacción con compañeros, como cogerle sus cosas, insultarse, etc.; las referirías a la dinámica de clases, como salir sin permiso; y la última, las relacionadas con la interacción con compañeros, como molestarle, amenazarle, etc. (p.27)

Siguiendo a Pérez (2016) las conductas disruptivas más frecuentes son hablar sin permiso y quejarse de compañeros de clase.

Por otro lado, en el estudio de Pérez *et al*., (2018) los principales problemas de conducta a los que se enfrenan los y las docentes son los siguientes:

- Problemas para dar clase en todos los niveles educativos (29 %).
- Conductas agresivas entre alumnos (14 %).
- Faltas de respeto (27 %).
- Agresiones de alumnos al profesor (5 %).
- Acoso (13 %) y amenaza de alumnos a profesores (12 %).
- Ciberacoso (foros, grabaciones, WhatsApp, redes sociales) (12%).
- Daños contra la propiedad (1 %).

Alacid (2013) indica que las conductas disruptivas del alumnado más frecuentes son:

- Comer en clase.
- Sacar el móvil (y chatear).
- Llegar tarde al aula (incluso más de quince minutos).
- Insultar a los compañeros y al profesor.
- Decir palabrotas.
- Levantarse de la mesa sin permiso cuando el profesor está explicando (para cambiar de sitio, pasear o tirar papeles).
- Hablar en clase durante largos períodos de tiempo.(p.670)

Uno de los últimos estudios sobre la percepción docente sobre la conducta disruptiva es el presentado por Domínguez (2019), donde se indica que las conductas disruptivas del alumnado más frecuentes en el centro educativo son las siguientes:

- Interrupción al profesor.
- Hablar sin permiso.
- Contestaciones, desafíos e insultos.

- Distracciones, falta de concentración y atención en clase.
- Desobediencia.
- No ejecución de deberes.
- Falta de responsabilidad.
- Egoísmo.
- Malos modales.
- Faltas de respeto.
- Molestias a compañeros mientras trabajan.
- Violencia y/o agresividad.
- Negación a trabajar.

Teniendo en cuenta la *experiencia laboral*, existen diferencias entre los docentes experimentados y los noveles. Los comportamientos disruptivos de los estudiantes se perciben como el mayor desafío para los maestros novatos (Sezer, 2017). Los profesores menos experimentados indican las siguientes conductas disruptivas (Ozben, 2010):

- no escuchar 31,0%.
- hablar 29,5%.
- evitar la responsabilidad 9,3%.
- ocuparse de las otras cosas 38,6%.

En otro estudio (Sezer, 2017) los docentes novatos perciben mayores niveles de disrupción en otros comportamientos: masticar chicle; abusar verbalmente de los compañeros de clase; tratar de interrumpir la clase; mostrar una actitud grosera; usar un lenguaje insultante; intentar copiarse; usar malas palabras (p. 209).

Para los docentes con más de 15 años de experiencia puntúan muy por debajo de la mitad las mismas conductas que los profesores menos experimentados, cuyo valor máximo es del 7.3% (Ozben, 2010). Estos estudios muestran que cuanta más experiencia tiene el profesorado menos conductas disruptivas perciben. Por tanto, en esta línea, se puede establecer que la experiencia del profesorado influye en la tolerancia hacia la percepción de comportamientos disurptivos y en la gestión del aula (Echevarría-Molina y Sánchez-Cabrero, 2021).

Teniendo en cuenta el *sexo de los docentes*, las profesoras observan mayores niveles de conducta disruptiva en algunos estudios (Baños et al., 2018; Gotzens et al., 2010; Jurado y Justiniano, 2015). Por el contrario, en los estudios de Buendía et al., (2015) y Alemany et al., (2012), se muestra que no existen diferencias significativas.

Desde el punto de vista del alumnado, las conductas disruptivas más frecuentes son molestar a los compañeros, provocar ruidos, hacerse el gracioso, actuar de manera impulsiva, ser maleducado, ser impertinente, hacer preguntas absurdas (Pérez *et al*., 2011).

4. CONSECUENCIAS

La conducta disruptiva afecta a todos los agentes educativos y a todas las esferas y aspectos del ámbito escolar (Jurado y Justiniano, 2016; Martínez, 2016).

4.1. Consecuencias para el aprendizaje

Las conductas disruptivas influyen en el aprendizaje y en el crecimiento personal del alumnado, así como en la motivación del estudiante (Granero-Gallegos *et al*., 2020). Crean una serie de consecuencias negativas tanto para el alumno o alumna que las desarrolla, como para los de su alrededor en cuanto

afecta negativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez y Cuña, 2017; Gotzens *et al*., 2010; Inglés *et al*., 2009; Jurado y Olmos, 2012; Jurado y Justiniano, 2015; Lopes *et al*., 2017; Martínez, 2016; Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Sun, 2014), entre ellas:

- Pérdida de tiempo académico.
- Incomunicación en las aulas.
- Minimiza la eficacia y la calidad.
- Resistencia de emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje
- Absentismo escolar.

Además, afecta al aprendizaje del alumnado, ya que las interrupciones perturban la concentración, la atención y finalmente, la motivación y el rendimiento se ven afectados (Martínez, 2016). De esta forma, se ve afectado el rendimiento académico de los propios alumnos (Gordillo *et al*., 2014; Lopes *et al*., 2017; Martínez, 2016) y a también la relación entre profesorado y alumnado, ya que la actitud docente se ve dañada, y pueden existir enfrentamientos y deteriorar el clima del aula (Gómez y Cuña, 2017), además, el alumno tendrá dificultades para alcanzar los objetivos educativos planteados (Gómez y Cuña, 2017). La manifestación temprana de las conductas disruptivas es un indicador de posibles problemas de conducta serios posteriores (Fernández *et al*., 2013).

Por tanto, la conducta disruptiva puede derivar en comportamiento antisocial (Martínez, 2016). La conducta disruptiva tiene graves consecuencias en el desarrollo psicosocial de los adolescentes (Del Moral, *et al*., 2012; Ortega, 2010, como se citó en Domínguez *et al*., 2017; Granero-Gallegos *et al*., 2020), y dado que los adolescentes se encuentran en proceso de formación, la conducta disruptiva puede tener consecuencias sociales (Hernando y Sanz, 2017).

Granero-Gallegos *et al*., (2020) indican un perfil del alumnado de conductas disruptivas altas: se trata de alumnos con valores más bajos de motivación intrínseca y más altos de desmotivación, se trata de discentes que perturban el ambiente de la clase, desobedecen las reglas, son irresponsables y tienen poca participación en el aprendizaje. De forma general, se puede decir que estos menores:

> Suelen poseer un bajo desarrollo de su autoconcepto y autoestima, motivado por la falta de reconocimiento y aceptación de sus semejantes. En el ámbito escolar, se acompañan de un fracaso y desmotivación por los estudios, que le ocasiona muchos conflictos con padres y maestros. (Proaño *et al*., 2019, p. 5).

4.2. Consecuencias para el profesorado

La conducta disruptiva supone fuente de estrés profesional, y hasta un factor importante para el abandono de la profesión (Gordillo *et al*., 2014; Martínez, 2016; Montejo, 2014; Nieto, 2006). El mantenimiento del orden en la clase, ya sea debido a comportamientos individuales o colectivos, ocupa el 16 % del tiempo de clase en España, tres puntos por encima de la media europea (TALIS, como se citó en Miranda y Trigo, 2019). Este dato es apoyado también en el estudio de McCaskey (2015) para quien se malgasta tiempo.

La conducta disruptiva provoca angustia en los profesores y profesoras, genera trastornos de ansiedad y depresión (Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016) y tiene un alto porcentaje de correlación con el desgaste docente (Díaz-Aguado, Gallego, 2012; Martínez, *et al*., 2010).

Los altos niveles de conducta disruptiva de los alumnos conducen a bajos niveles de autoeficacia docente en el manejo del aula, lo cual contribuye al incremento del "Burnout" docente, que a su vez repercute negativamente

al aumentar la conducta disruptiva de los alumnos, "reduciendo el nivel de autoeficacia del profesorado" (Montejo, 2014, p. 520).

En el estudio de Pérez *et al*., (2018) de la Memoria del Defensor del Pueblo para el curso 2017/2018, se indicaba que el 87% del profesorado sufren ansiedad, aspecto muy importante si tenemos en cuenta que la conducta disruptiva es una de las causas del síndrome de Burnout, el cual provoca el abandono de muchos profesionales, sobre todo en los años iniciales de docencia, son un factor predisponente del síndrome de burnout del profesorado (Díaz-Aguado *et al*., 2010; Martínez, 2016; Montejo, 2014).

La conducta disruptiva afecta al estado emocional del profesorado, tanto es así, que resta energía, implicación y motivación en el desarrollo profesional docente de calidad y supone sentimientos de impotencia y desesperación, e incluso angustia (Díaz-Aguado, Friedman, 2006; Martínez, *et al*., 2010; Tsouloupas *et al*., 2010) y además, la relación con el alumnado que desarrolla las conductas disruptivas suele ser negativa (Allison, 2016).

Afecta también a la metodología docente, ya que el profesorado evita utilizar estrategias y enfoques participativos y colaborativos. Por lo tanto, se perpetúa el uso de metodología tradicional donde el alumno tiene un papel pasivo y permite tener un mayor control del grupo.

5. LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA

Conocer la respuesta que ofrece la normativa a la conducta disruptiva es importante para conocer el respaldo legal y normativo que tiene el profesorado.

En el estudio de Saco *et al*., (2019) se realiza una revisión sobre el término conducta disruptiva en la legislación educativa emanada del Ministerio de

Educación y Formación Profesional. De esta revisión se concluye que el término conducta disruptiva no aparece, pero sí lo hace otros términos afines como conducta y comportamiento (utilizados como sinónimos), disciplina, conflicto, violencia.

Es en la Ley de 1970, Ley General de enseñanza (LGE) cuando se hace referencia por primera vez a la falta de disciplina del alumnado (Saco *et al*., 2019) advirtiendo que se puede perder la condición de estudiante de forma temporal o definitiva (p. 17).

Con la ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incrementaron las conductas disruptivas en las aulas (Saco *et al*., 2019) por la diversificación de capacidades e intereses acogidos en la misma etapa educativa y por el aumento del alumnado. Debido a esta situación, se publicó el Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo de 1995, vigente hasta nuestros días.

Con la publicación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica algunos aspectos de la LOE (2006), se indica la atención a la prevención de conflictos, otorgando a las sanciones un carácter recuperador (Saco *et al*., 2019, p. 17).

Más detalladamente se presenta en la siguiente tabla, extraída del estudio de Saco *et al*., (2019), donde puede apreciarse la frecuencia de aparición del término conducta disruptiva y otros relacionados.

Tabla 2

Evolución del término Conducta disruptiva en la legislación educativa española

Año de aprobación	Ley	Palabras clave	Frecuencia
1857	Ley de Insrucción Publica	conducta disciplina	3 1
1970	LGE	conducta/comportamiento disciplina	2 4
1980	LOECE	disciplina falta grave	3 1

Año de aprobación	Ley	Palabras clave	Frecuencia
1985	LODE	conflicto	1
		disciplina	2
1990	LOGSE	comportamiento	1
1995	LOPEG	conflicto	1
		conducta	2
2002	LOCE	conducta/comportamiento	4
		conflicto	3
		disciplina	9
2006	LOE	conflicto	16
		conducta/comportamiento	8
		disciplina	9
		violencia	9
2013	LOE-LOMCE	conflicto	11
		conducta	5
		disciplina	6
		violencia	8
		falta grave	1
		falta leve	1

Nota: Saco *et al*., 2019, p. 18

Es evidente la preocupación histórica por el comportamiento del alumnado, y se ha visto aumentada la intervención preventiva (Saco *et al*., 2019).

Pero si nos centramos en la legislación vigente, relacionada con la conducta del alumnado y la convivencia escolar, se puede decir que no existe especificación a los comportamientos perturbadores del alumnado en las aulas de forma concreta.

Por su parte, la LOMLOE indica en su Artículo 1, principios, lo siguiente:

> "La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella." (p. 15).

Por otra parte, uno de los fines de la educación es la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. (Ley 106 de 2006, p. 15)

De la misma forma, la ley educativa indica que uno de los objetivos de la Formación Profesional es:

> d) 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, con especial atención a la prevención de la violencia de género. (Ley 106 de 2006, p. 38)

La norma, diferencia entre aquellos comportamientos que atienden a faltas graves y a faltas leves, indicando que los graves serán aquellos que:

> 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. (Ley 106 de 2006, p. 75).

Además, las normas de conducta y el comportamiento de los agentes educativos en los centros educativos se regulan con varios documentos, indicadno en su Artículo 124, Normas de organización, funcionamiento y convivencia, que los centros deben elaborar un plan de convivencia, con las

medidas correctoras aplicables, indicando que estas deben ser educativas, recuperadoras y proporcionadas a las faltas cometidas.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, indica un conjunto de derechos y deberes del alumnado, al igual que el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros indica que las normas de convivencia, además de regular los derechos y deberes del alumnado, deben "propiciar el clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita que todos los alumnos obtengan los mejores resultados del proceso educativo". (p.4).

Además, la propia norma indica la necesidad de que las normas de convivencia sean percibidas como parte del centro y propias de todos los miembros con un nivel de autorresponsabilidad que permita el cumplimiento de las normas y que no haya así necesidad de adoptar medidas disciplinarias.

Según esta norma, es el Consejo Escolar el órgano responsable para la resolución de conflictos y para establecer las sanciones.

Artículo 5**.** El Consejo Escolar del centro es el órgano competente para la resolución de los conflictos y la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos, de acuerdo con lo establecido en los artículos 42 y 57 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y en los respectivos Reglamentos orgánicos de los centros (Real Decreto 131 de 1995, p. 5).

En el Artículo 57, se indica por tanto, que el Consejo Escolar debe conocer las situaciones que se dan en los centros relacionados con los conflictos de disciplina y revisar las decisiones tomadas, incluso proponer medidas diferentes, de la misma forma que pueden proponer iniciativas relacionadas con la convivencia del centro.

> d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
>
> n) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el Artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género. (Ley 159 de 1985, p. 17).

Así mismo se indica, que se debe crear una comisión de convivencia en cada centro, en el que haya docentes y padres y madres del alumnado y cuyo presidente será el director o directora. Las funciones de esta comisión serán:

- Resolver y mediar en conflictos.
- Canalizar iniciativas para la convivencia escolar.
- Adoptar medidas preventivas del no cumplimiento de normas.
- Potenciar la comunicación entre los agentes educativos.

Además en la norma se indica que es el Consejo Escolar el que velará por el cumplimiento de los derechos y deberes del alumnado, constituyendo una comisión de convivencia, la que tendrá que resolver y mediar en los conflictos que surjan.

Todos los órganos de gobierno deben crear medidas preventivas que garanticen el cumplimiento de los deberes y derechos. Los derechos y deberes del alumnado presente en este Real Decreto son los que se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 3

Los derechos del alumnado

1	*Derecho a una formación plena*: Los alumnos tienen derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.
2	*Derecho de igualdad de oportunidades de acceso*: Todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza. En los niveles no obligatorios no habrá más limitaciones que las derivadas de su aprovechamiento o de sus aptitudes para el estudio.
3	*Derecho a la evaluación objetiva*: Los alumnos tienen derecho a que su rendimiento escolar sea evaluado con plena objetividad.
4	*Derecho de orientación*: Todos los alumnos tienen derecho a recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades, aspiraciones o intereses.
5	*Derecho a la seguridad e higiene*: Todos los alumnos tienen derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene.
6	*Derecho a la libertad de conciencia*: Los alumnos tienen derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones.
7	*Derecho a la integridad*: Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes.
8	*Derecho de participación*: Los alumnos tienen derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, en la actividad escolar y en la gestión de los mismos.
9	*Derecho de elección*: Los alumnos tienen derecho a elegir, mediante sufragio directo y secreto, a sus representantes en el Consejo Escolar y a los delegados de grupo en los términos establecidos en los correspondientes Reglamentos orgánicos de los centros.
10	*Derecho de asociación*: Los alumnos tienen derecho a asociarse, creando asociaciones, federaciones y confederaciones de alumnos, las cuales podrán recibir ayudas, todo ello en los términos previstos en la legislación vigente.
11	*Derecho de información*: Los alumnos tienen derecho a ser informados por los miembros de la Junta de delegados y por los representantes de las asociaciones de alumnos tanto de las cuestiones propias de su centro como de las que afecten a otros centros docentes y al sistema educativo en general.

12	*Derecho a la libertad de expresión*: Los alumnos tienen derecho a la libertad de expresión sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el respeto que merecen las instituciones de acuerdo con los principios y derechos constitucionales.
13	*Derecho de manifestación*: Los alumnos tienen derecho a manifestar su discrepancia respecto a las decisiones educativas que les afecten.
14	*Derecho de reunión*: Los alumnos podrán reunirse en sus centros docentes para actividades de carácter escolar o extraescolar que formen parte del proyecto educativo del centro, así como para aquellas otras a las que pueda atribuirse una finalidad educativa o formativa.
15	*Derecho de uso del centro*: Los alumnos tienen derecho a utilizar las instalaciones de los centros con las limitaciones derivadas de la programación de actividades escolares y extraescolares y con las precauciones necesarias en relación con la seguridad de las personas, la adecuada conservación de los recursos y el correcto destino de los mismos.
16	*Derecho de participación*: Los alumnos tienen derecho a participar, en calidad de voluntarios, en las actividades de los centros docentes.
17	*Derecho a recibir ayuda*: Los alumnos tienen derecho a percibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, de forma que se promueva su derecho de acceso a los distintos niveles educativos.
18	*Derecho de protección:* tendrán la protección social oportuna para que aquél no determine la imposibilidad de continuar y finalizar los estudios que se encuentren cursando.

Nota: elaboración propia a partir del Real Decreto

Tabla 4

Los deberes del alumnado

1	Asistir a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.
2	Cumplir y respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro.
3	Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración.
4	Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.
5	Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

6	No discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.
7	Respetar el proyecto educativo o el carácter propio del centro, de acuerdo con la legislación vigente.
8	Cuidar y utilizar correctamente los bienes muebles y las instalaciones del centro y respetar las pertenencias de los otros miembros de la comunidad educativa.
9	Participar en la vida y funcionamiento del centro.

Nota: Elaboración propia a partir del Real Decreto 732/1995

De esta forma, la norma establece las siguientes características de las normas de convivencia:

- Las normas de convivencia deben recogerse en el Reglamento de Régimen Interior de cada centro.
- El incumplimiento a las normas se deben valora de forma individual, atendiendo a las condiciones personales, familiares y sociales de cada alumno o alumna y a la situación concreta.
- Las correcciones deben tener un carácter educativo y recuperador.
- Estas correcciones deben tener la finalidad de mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Las correcciones deben contribuir a la mejora de su proceso educativo.
- Las correcciones no pueden ser contrarias a la integridad física ni a la dignidad personal del discente.

Esta norma indica en el Artículo 44, que aquel discente que cause daño en las instalaciones del centro o en material del mismo tiene obligación de reparárselo o hacer cago del coste de su reparación, así como aquellos que sustraigan bienes. En el Artículo 45 se indica que para aplicar las medidas correctivas se valorará la existencia de:

- El reconocimiento espontáneo de su conducta incorrecta.
- La falta de intencionalidad.

- La premeditación y la reiteración.
- Causar daño, injuria u ofensa a los compañeros de menor edad o a los recién incorporados al centro. (p.12).

Por tanto, y atendiendo a las premisas anteriores, las conductitas contrarias a las normas de convivencia del centro podrán ser corregidas, según el Artículo 48, con las siguientes medidas:

- Amonestación privada o por escrito.
- Comparecencia inmediata ante el Jefe de estudios.
- Realización de trabajos específicos en horario no lectivo.
- Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.
- Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro.
- Cambio de grupo del alumno por un plazo máximo de una semana.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Suspensión del derecho de asistencia al centro por un plazo máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo. (p. 16190).

Los agentes que tienen competencia para establecer las medidas anteriores son los profesores del alumnado y el equipo directivo, siendo la f) competencia del jefe de estudios y el director, y la g) y la h) son competencias del Director/a del centro y del Consejo Escolar.

La norma indica, además, que el alumnado tiene derecho a presentar una reclamación en el plazo de 48 horas contra las medidas g y h ante el Director/a Provincial.

Se consideran conductas graves las siguientes:

a) Los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa.
b) La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro recogidas en el capítulo II del Título IV de este Real Decreto.
c) La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave.
d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.
e) Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.
f) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro.
g) 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.
h) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

Estas medidas se corregirán con la instrucción de un expediente, y sus medidas correctivas son:

- Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño

causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa. Estas tareas deberán realizarse en horario no lectivo.

- Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro.
- Cambio de grupo.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Cambio de centro.

Por su parte, el proceso de tramitación de los expedientes disciplinarios tienen las siguientes características:

- Se lleva a cabo por un profesor o profesora designado por el Director/a.
- El alumnado y sus representantes puede interponer contrariedad de acuerdo al Director/a.
- El expediente se pone en un plazo no superior a diez días desde la conducta o el conocimiento de esta.
- Se comunicará al alumno y sus representantes legales las conductas que se le imputan y las medidas de corrección.
- Se comunicará el procedimiento al servicio de inspección técnica desde el inicio y durante todo el proceso.
- No podrá ser superior a 7 días el plazo de instrucción del expediente.

No son suficientes las medidas que se indican en la legislación, ya que dejan a manos de los centros educativas las medidas a poner ante las faltas leves.

> La ley vigente hace referencia y se concretan las medidas de resolución de los conflictos graves, aquellos que tienen que ver con conductas violentas,mientras que las medidas para resolver las conductas disruptivas, más frecuentes y menos graves, 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, p. 25).

Recogiendo todo lo indicado, el plan de convivencia integrado en el, debe tener el fin de fomentar un buen clima de convivencia, y debe recogerse en la Programación General Anual. El Plan de Convivencia debe contener:

- Los Derecho y deberes de los alumnos (establecidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación).
- Las medidas correctoras para el incumplimiento de los derechos y deberes, aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, (establecidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y en el Real Decreto 832/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.
- Las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos.
- Las normas de convivencia y conducta son obligatorias y especifican los deberes del alumnado y las medidas correctoras en caso de no cumplirlas.
- Las medidas correctoras deben ser adecuadas a cada falta cometida, educativas y mejorar las relaciones entre los agentes educativos.
- Las faltas calificadas de muy grave llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

- Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública y su testimonio tiene presunción de veracidad.

Por ello es importante conocer el Reglamento de Régimen Interno y el Plan de Convivencia del centro educativo donde se trabaja, dado que en estos documentos se encuentran las medidas a tomar en cuanto a las faltas de disciplina y el no cumplimiento de las normas, emanados de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, indica los siguientes derechos y deberes del alumnado y del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia.

Es necesario que el plan de convivencia incluya un Plan de Intervención protocolizado e integral ante la conducta disruptiva (Espada *et al*., 2014). El tratamiento específico de las conductas disruptivas mejoraría, además, las relaciones interpersonales y el clima general del aula, "provocando una mayor motivación del alumnado hacia el aprendizaje y del profesorado hacia su trabajo" (Saco *et al*., 2019, p. 25).

6. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA GESTIONAR LA CONDUCTA DISRUPTIVA

La conducta disruptiva forma parte de un comportamiento complejo, en el que todos los agentes educativos están implicados (Jurado *et al*., 2020).

La conducta disruptiva debe trabajarse como una forma de mejorar la organización escolar. Para poder hacer frente a esta problemática resulta imprescindible distinguir los tipos de conflictos que se generan en la escuela, desde los más graves, provocados por conductas violentas y agresivas contra el profesorado y alumnado, hasta las conductas disruptivas, menos graves, como

levantarse, gritar, cantar o desobedecer las órdenes del docente, que impiden el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Saco *et al*., 2019).

La conducta disruptiva conlleva una situación de fondo necesaria de ser analizada e investigada tanto por los docentes como por la figura del orientador y el equipo directivo (Jurado y Justiniano, 2015).

Entre los objetivos que deben perseguir los centros educativos (Pérez *et al*., 2011) se destacan:

- Establecer cauces de participación amplios, que permitan una responsabilidad compartida entre todos los estamentos.
- Establecer cauces de diálogo fluido entre familia y centro educativo.
- Crear un ambiente adecuado para el proceso educativo. Orden y claridad en las normas.
- Potenciar la formación permanente del profesorado y las familias.
- Potenciar la enseñanza activa y participativa.

6.1. Tipos de Intervención

Atendiendo a la literatura científica, la perspectiva con la que se intervenga en la conducta disruptiva va a depender del modelo de gestión de la convivencia escolar. Gallego (2012) define modelo de gestión de la convivencia como "un conjunto integrado de planteamientos educativos, que justifican las decisiones y acciones que se desarrollan en el mismo para prevenir y abordar los problemas de disciplina". (p. 33).

Simón y Alonso-Tapia (2016) extraen de su estudio que el modelo básico de gestión de la conducta disruptiva se basa en el uso de estrategias aversivas y coercitivas, como llamar la atención en público, remitir al alumno a otra persona, o amenazar con un castigo; y el uso de estrategias constructivas y de apoyo, como elogiar o razonar y enseñar autocontrol.

Existiendo, por tanto, diferentes modelos o perspectivas para hacer frente a la conducta disruptiva, este debe centrarse en el propio centro educativo, permitiendo la participación de los implicados para trata la conducta disruptiva y sus consecuencias (Jurado *et al*., 2020), debiendo ser conocidas y aplicadas tanto en el centro educativo como en el hogar (Morales *et al*., 2015). La intervención en las conductas disruptivas puede desarrollarse desde dos perspectivas (Serrano, *et al*., 2011):

- Con medidas punitivas.
- Con medidas de apoyo a la conducta positiva.

Sin embargo, Gallego (2012) propone tres modelos de intervención ante los conflictos escolares: punitivo, relacional e integrado. Y añade un cuarto modelo, el ecológico contextual, basado en la teoría de Brongenbrenner y Morris (1998, como se citó en Gallego, 2012), desde la que se explica las causas en función de diversos contextos. Los modelos son: comunitario, inclusivo, proactivo, procesual. De la misma forma, Torrego y Villaoslada (2004) distinguen entre el modelo punitivo, el modelo relacional y el modelo integrado como forma de intervención ante la conducta disruptiva.

El modelo punitivo se basa en la aplicación del reglamento de normas de convivencia, donde se aplica una sanción o corrección a la trasgresión a la norma. En este modelo, no se tienen en cuenta las causas ni la situación de las personas que comenten la conducta ni de las víctimas de esa conducta. No se busca la reflexión, ni el arrepentimiento ni la reconciliación entre las partes.

Por otra parte, el modelo relacional pretende la solución a las raíces del conflicto, fomentando el diálogo y la interacción entre las partes afectadas, permitiendo un papel activo de resolución por los propios protagonistas. Este modelo, permite, por tanto, la reflexión y la responsabilidad de los actos.

Por último, el modelo integrado pretende combinar los aspectos positivos de los dos anteriores, permitiendo la resolución por parte de los protagonistas o por otros, pero que en todo caso procura el entendimiento entre las partes, con un sistema de normas conocido por todos. Este modelo necesita recursos desde el centro educativo, espacios de reflexión y diálogo como equipos de mediación o estructuras de participación.

Para intervenir sobre la conducta disruptiva desde la perspectiva ecológica es preciso fomentar las relaciones positivas entre los agentes educativos (familia, escuela y comunidad) y permitir y fomentar cambios en cada uno de ellos (De Lucas, 2018).

Algunos autores incluyen la perspectiva o el modelo de intervención en la propia definición de la intervención, obviando otros modelos o la combinación de ambos: la intervención ante la conducta disruptiva puede definirse como el desarrollo de estrategias proactivas que se centran en la prevención e implica desarrollar relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado (Nooruddin y Baig, 2014). En esta definición, se da por hecho el carácter preventivo de la intervención, y apoya el refuerzo de la conducta positiva, y no el castigo de la conducta disruptiva.

Cardoze (2007) por su parte, propone dos *tipos de disciplina*, la negativa y la inductiva. La disciplina negativa se basa en el castigo y se centra en la mala conducta y cuenta con las siguientes características:

- Punitiva, ya que se centra en la sanción.
- Represiva, se impone desde una posición de poder.
- Antidemocrática, no favorece el diálogo ni la argumentación.
- Antipedagógica, no enseña ni permite el razonamiento.
- Injusta, porque no tiene en cuenta los factores que influyen en esa conducta negativa.

- Ineficaz la mayoría de las veces.
- Causa resentimiento e ira en el alumnado.
- Causa malestar.
- Fomenta situaciones de crisis y de alteración de las relaciones entre los padres y el estudiante.
- Propicia maltrato físico o psicológico pro parte de los padres que reaccionan con irritación ante las quejas de la escuela.
- Empeora la conducta del alumno. (p.34).

Por otro lado, la disciplina inductiva es aquella que utiliza el diálogo y el consenso entre profesorado y alumnado y no la imposición de normas por parte de aquel. La disciplina positiva se caracteriza por los siguientes aspectos:

- No punitiva, ya que no se centra en el castigo.
- Razonada, permite analizar situaciones, consecuencias y alternativas.
- Democrática, respetuosa de los derechos individuales.
- Formativa, se preocupa de los intereses del niño o joven, desarrolla la autodisciplina y la autonomía.
- Justa, no abruma enfatizando negativamente sobre conductas o cosas intrascendentes y no juzga a priori.
- Favorecedora de la buena relación entre docente y alumno, y entre docente y padres, es bien vista por los padres y más aceptada por los alumnos.
- Acorde con los diferentes niveles de madurez de los niños.
- Saludable, no daña emocionalmente al alumno.
- Motivadora, incentiva al alumno a aplicarse más a sus deberes académicos y a colaborar con sus maestros o profesores.
- Permite a los docentes desarrollar mejores habilidades en el trato con sus discentes. (p 38).

Por tanto, se puede sintetizar afirmando que las perspectivas de afrontamiento de la conducta disruptiva son cuatro:

- Perspectiva punitiva.
- Perspectiva relacional.
- Modelo integrado.
- Perspectiva ecológica y proactiva.

Todas estas perspectivas, apuntan hacían una intervención grupal o basada en el conjunto de relaciones, siendo poco autores los que promueven una intervención individual, como el caso de Silva y Torrego (2013), quienes destacan la atención individualizada en la intervención para la conducta disruptiva.

En algunas intervenciones individuales se trabaja con los padres explicándoles la situación y los propósitos diferenciando entre la fase educativa, donde se trabaja la formación parental y resolución de conflictos; y en otra fase de intervención se trabaja con padres y madres y los menores por separado, técnicas de modificación de conducta y resolución de problemas (Gil-Iñiguez, 2014).

6.2. Prevención

La prevención es un tipo de intervención válida para la conducta disruptiva. (Carbonell y Peña, 2001). Existen tres niveles de prevención (Serrano *et al*., 2011):

- Prevención primaria: se trata de aquellas medidas desarrolladas antes de que aparezcan síntomas de la conducta negativa.
- Prevención secundaria: implica medidas para aquel alumnado que empieza a dar señales de mala conducta, intentando minimizar problemas mayores.

- Prevención terciaria: se trata de estrategias diseñadas para disminuir la duración y los efectos de la conducta disruptiva ya desarrolladas.

Las medidas para prevenir los conflictos en las aulas son mayores ya que no aumentan las conductas disruptivas en las aulas (Domínguez, 2019). Como medidas propias del primer nivel de prevención, resalta la creación conjunta de todos los agentes educativos, sobre todo entre profesorado y alumnado, de las normas de convivencia y las normas del aula.

Así, Vásquez, *et al*., (2019) plantean la gestión de las normas de comportamiento de las clases y la gestión del clima del aula como las primeras acciones preventivas para manejar la conducta disruptiva.

La conducta disruptiva supone el no cumplimiento de las normas establecidas según la literatura científica, por ello, se hace imprescindibles conocer las normas de comportamiento del centro educativo por parte del alumnado para ser conscientes y conocedores de las mismas, y la mayoría de autores coinciden en señalar que las normas de comportamiento, y por tanto, de convivencia, deben ser diseñadas, elaboradas y consensuadas por todos los agentes educativos: docentes, familias y alumnado, de forma democrática (Gallego, 2012; García 2012; Pérez *et al*., 2011; Simón y Alonso-Tapia, 2016; Vásquez *et al*., 2019), de la misma forma que lo indica el Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020, ya que permite una responsabilidad compartida y además es una forma de que el alumnado se sienta parte integrante del centro educativo, por cuanto forma parte de las decisiones que se toman en él (Adamu, 2017; García, 2012).

Además, las normas de convivencia deben ser justas, públicas y conocidas por todos (Martínez, 2016), y permitir tener claro cuáles son las sanciones en las que deriva el no cumplimiento de las mismas (Badía *et al*., 2012). Asimismo, cuanto más específicas sean las normas, más probabilidad hay que se cumplan, ya que "a medida que las normas se han diseñado con acciones concretas en las

que los alumnos han contribuido, el respeto a las mismas aumentará" (Pérez *et al*., 2011, p. 110). Además, dedicar unos minutos al día para repasar las normas es necesario (Adamu, 2017).

Según Pérez *et al*., (2018) la aplicación de la normativa debe estar recogida en el Reglamento de Régimen Interno, y en los Planes de Convivencia (Serrano, *et al*., 2011) ya que favorece el cumplimiento de las normas, y aumenta el nivel de disciplina y respeto. Estos documentos deben ser los documentos guía para la intervención en conducta disruptiva.

Pérez *et al*., (2011) por su parte, proponen las siguientes acciones preventivas y de mejora:

- Creación de un gabinete de mediación.
- Establecer criterios en el claustro y diseñar una actuación coordinada.
- Utilizar la mediación entre pares.
- Informar sobre las normas de convivencia y disciplina a toda la comunidad educativa.
- Elaboración conjunta de normas de convivencia y las medidas por el incumplimiento.
- Tener más en cuenta las relaciones afectivas, la solidaridad y la ayuda entre iguales.

Para Camargo (2016), es necesario trabajar con los siguientes aspectos las estrategias para prevenir las conductas disruptivas en el aula:

- La educación en valores como disciplina preventiva.
- Resolución de los conflictos interpersonales.
- Aprendizaje cooperativo.
- Autocontrol y regulación de la conducta propia.

Torrego y Fernández (2003) proponen unas propuestas metodológicas preventivas de aparición de la conducta disruptiva:

- Refuerzos positivos (elogios verbales y de mirada, reconocimiento del trabajo, ánimo, proximidad corporal…).
- Llevar la clase organizada, llevar un guion ¿qué se va a trabajar? ¿con qué material? ¿cómo se va a evaluar?
- Adecuada organización del espacio para desarrollar la tarea programada.
- Utilizar los turnos de palabra para participar (aprender a escuchar).
- Informar y a ser posible negociar la propuesta metodológica.
- Mantener buenas relaciones interpersonales con el alumnado.
- Exigir resultados y esfuerzo en la tarea.
- Intercalar actividades distendida con otras de mayor exigencia.

Otra perspectiva es la que se considera la adecuación de la enseñanza a las características del alumnado, al contexto y al sentido de las estrategias (Jurado *et al*., 2020).

Por otra parte, ciertas medidas organizativas, pueden fomentar la prevención de las conductas disruptivas, como el tipo de metodología que implique más al alumnado, la planificación curricular y la organización de los grupos y del aula (García, 2012), ya que cuando el alumnado disfruta del aprendizaje en el aula, es más probable que no desarrolle conducta disruptiva (García, 2012).

Las estrategias de prevención más eficaces, según los propios docentes en el estudio de Torrego y Fernández (2006) son las siguientes:

- Refuerzos positivos.
- Llevar la clase organizada, llevar un guion.
- Adecuada organización del espacio para desarrollar la tarea programada.
- Utilizar los turnos de palabra para participar.

- Cambio de actividad.
- Presión (exigencia de resultados y esfuerzo en la tarea), atracción (intercalar actividades distendidas), pausa (cambio de actividad).
- Diferentes formas de agrupaciones.
- Utilizar diferentes metodologías para atender a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Supervisar y controlar posibles desajustes antes de que ocurran, estar muy atento.
- Promover el aprendizaje entre iguales y la cooperación.
- Utilizar diversas estrategias de evaluación. (p.87)

Gallego (2012) apunta como claves para la prevención de la conducta disruptiva los siguientes aspectos:

- el aprendizaje dialógico.
- la reflexión conjunta y la generación de acuerdos.
- la intervención de todos los agentes educativos y la interacción comunicativa igualitaria.
- la transformación social y cultural del centro educativo.
- el principio de la atención a la diversidad.
- la capacidad de anticiparse a los problemas de convivencia y de aprendizaje.
- tener una visión natural y positiva, y por último.
- entender la intervención en conducta disruptiva como un proceso cíclico de investigación-acción.

Parece ser que "elogiar, reforzar las reglas, reforzar las conductas positivas, explicar las expectativas, dividir a los alumnos en grupos, mostrar respeto al alumnado", son otras de las estrategias más efectivas (Pérez, 2016, p. 133). Específicamente, recordar las expectativas que se tienen es propuesta por Adamu (2017) como estrategia utilizada por el profesorado y efectiva.

6.3. Intervención de cada agente y para cada agente educativo

Según la LOMLOE, la función de cada agente para gestionar la conducta disruptiva y los problemas de comportamiento son los siguientes:

Por un lado, la función del Director o Directora es favorecer la convivencia en el centro, garantizando la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente. Las funciones del Consejo Escolar son conocer la resolución de conflictos disciplinarios y vela porque se atengan a la normativa vigente; revisar las decisiones del director cuando la conducta del alumnado perjudique de forma grave al centro escolar, pudiendo proponer las medidas oportunas; proponer 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. Y las funciones del Claustro de Profesores son conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar porque se atengan a la normativa vigente.

Como puede observarse, la máxima autoridad para imponer las medidas disciplinarias ante un conflicto recae en la figura del Director o Directora, mientras que el Consejo Escolar será su colaborador para acabar con conductas muy graves.

Por el contrario, el docente solo puede acogerse a la normativa vigente, limitando su autoridad y sus posibles estrategias de intervención a la opinión de los anteriores órganos, "ralentizando el proceso y haciéndolo ineficaz en la mayoría de los casos pues muchas de las conductas disruptivas requieren una solución inmediata en el aula" (Saco *et al*., 2019, p. 26).

Además de los establecidos en la normativa, autores como Jurado y Justiniano (2016) les otorgan otras funciones:

Para los profesores y tutores:

- Mediar entre el alumnado y el resto de agentes educativos.
- Detectar de las conductas disruptivas.
- Reconducir y/o reorientar.
- Controlar y hacer el seguimiento del alumnado.
- Negociar en las situaciones conflictivas.
- Derivar a otros agentes.

Para el equipo directivo:

- Apoyar al profesorado.
- Diseñar de normas de convivencia.
- Seleccionar de tutores.
- Crear de planes estratégicos.
- Elaborar expedientes disciplinarios.

Para las familias:

- Colaborar y apoyo al centro educativo.
- Asumir la responsabilidad educativa con sus hijos.

Para los equipos de orientación:

- Apoyar al centro educativo.
- Realizar tareas de tutorización.
- Desarrollar mecanismos de prevención de conductas disruptivas.
- Mediar entre partes implicadas.

De esta forma, trabajar con la conducta disruptiva es cuanto menos difícil. Es una limitación del desempeño docente (Orellana, 2018; Zhang et al., 2020), y como problema de convivencia, "debe ser atendido desde una perspectiva integral" (Díaz, *et al*., 2010, p. 855).

Un modelo de intervención centrado en la institución educativa permitirá integrar a los actores del sistema y promover acciones dirigidas a favorecer el tratamiento de las CD y sus efectos (Jurado *et al*., 2020, p. 233). Por tanto, es necesario trabajar de forma coordinada y contar con la implicación con todos los agentes educativos y sociales, es decir, alumnado, docentes, familias, administración educativa, judicial y policial, ayuntamientos, entidades culturales y sociales, y servicios de salud (Cholewa *et al*., 2010; Jurado y Justiniano, 2015; Montes, 2014; Rodríguez, 2016; Silva y Torrego, 2013). Y además, se hace imprescindible la creación de documentación específica y concreta elaborada a partir de las conductas del centro (Domínguez y Pino, 2008).

Los cambios que deben realizarse se refieren, por tanto, a todos los microsistemas que existen, desde el aula, hasta la familia de cada uno, y el centro completo (Sun, 2014).

La intervención en la conducta disruptiva conlleva la planificación en varios ámbitos e incidir en diferentes agentes educativos (Jurado y Justiniano, 2015; Reinke *et al*., 2014, citado en Jurado *et al*., 2020):

- Para el alumnado, trabajando habilidades sociales y otros aspectos.
- Para el profesorado, otorgándole estrategias para mejorar su desarrollo laboral, sobre todo en el aspecto pedagógico más que curricular.
- En el centro, incidiendo en la organización del mismo y en las medidas oportunas para el desarrollo integral del alumnado.

- En la familia, permitiendo su participación en la intervención.
- En la comunidad, facilitando el diálogo entre el centro educativo y el entorno para conocer los aspectos del entorno inmediato que puedan influir en el comportamiento del alumnado.

6.3.1. Familia

Si partimos de uno de los agentes educativos, parece ser unánime la necesidad de involucración familiar en la intervención ante la conducta disruptiva (Fernández *et al*. ,2013; Sánchez-Rivas *et al*., 2014; Rodríguez, 2016; Silva y Torrego, 2013), ya que es ciertamente influyente en el manejo de la misma, y su participación y apoyo a la escuela (Martínez, 2016) y además repercute en la calidad educativa (Baccarella et al, 2018) y por ende, en el clima del aula (Pérez *et al*., 2018). Aunque en algunos casos la participación de la familia se limita a las entrevistas realizadas para recabar la información necesaria, en otros casos, se intenta de implicar a las familias en los compromisos acordados (Jurado y Justiniano, 2016), y crear estrategias de participación de padres y madres en el centro (Martínez, 2016). Así, el programa *Fast Track* de Cholewa *et al*., (2010) incluía, la capacitación de educadores y padres, realizando visitas a domicilio y creando grupos de amistad y tutoría académica.

6.3.2. Alumnado

Siguiendo con otro agente educativo, el protagonista, el alumnado, los estudios encontrados indican diferentes perspectivas, contenidos y técnicas disponibles para trabajar con él. Sun (2014) propone como estrategia "fortalecer las competencias psicosociales de los estudiantes, como el manejo emocional, la adherencia a las normas y valores adecuados, el autocontrol y el respeto" (p. 413). Además, indica que los docentes deberían alentar el buen comportamiento, así como hacer comprender al alumnado la importancia del buen comportamiento y del autocontrol (Sun, 2014).

Ya que el alumnado "no tiene habilidades de comunicación o competencia emocional, ni estrategias de resolución de conflictos" (Álvarez-García *et al*., 2016, p.859), es fundamental trabajar e incidir en estos aspectos como la inteligencia emocional, las habilidades sociales y el control emocional, técnicas necesarias para mejorar el aprendizaje del alumnado y por tanto influyentes para minimizar la conducta disruptiva en sí, por lo que deben formar parte del programa educativo tal y como indica el Equipo Técnico Provincial de Orientación Profesional (ETPOEP, 2013). Dada la importancia de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales, el entrenamiento en ellas resulta fundamental para la intervención en conducta disruptiva. Por ello, el alumnado debe entrenar las habilidades sociales, y el profesorado conocer el desarrollo de las habilidades sociales y también desarrollar un entrenamiento (Domínguez, 2019; Nooruddin y Baig, 2014).

Por otro lado, es necesario trabajar en el alumnado el autoconcepto, ya que este regula la conducta (Núñez y Crismán, 2016). En este autoconcepto, la percepción que tenga el alumnado de su relación con el centro también juega un papel importante, ya que cuando el alumnado se siente parte del centro educativo aporta más interés en su buen comportamiento (Pérez *et al*., 2011).

Otra técnica a considerar en la intervención ante la conducta disruptiva, es la práctica del mindfullnes, la cual ha demostrado beneficios en diferentes afecciones, como el estrés, el asma, la ansiedad, el dolor crónico, los trastornos gastrointestinales, la hipertensión, etc. y también con la conducta disruptiva (De Lucas, 2018). Asimismo, otros autores indican que "los programas de afrontamiento de la ansiedad, influirán positivamente en la autoestima, y les permite tener herramientas de manejo de situaciones que producen la ansiedad" (Núñez y Crismán, 2016, p.123).

En el trabajo de Berard (2017) se desarrolló un programa de intervención con el alumnado, enfocado al control emocional, con un enfoque del aprendizaje

socioemocional creado por expertos en el área de la dialéctica terapia de comportamiento. La intervención de Kelley (2018) a través de un programa de atención plena o Mindfulness con niños de educación primeria también obtuvo buenos resultados para mejorar la conducta del alumnado. Esto mismo es apoyado por Thompson, (2014), para quien son positivos los efectos de la Estrategia de Regulación y Capacitación en Autogestión (STARS) sobre el comportamiento disruptivo del alumnado. La STARS proporciona a los estudiantes instrucciones directas en habilidades socioemocionales de autocontrol.

Por otro lado, según el estudio de Hernando y Sanz (2017), existe despreocupación por parte de la juventud en la responsabilidad de sus actos, ya que el 72% de los estudiantes no admite sus errores, y el 46% no piensa en las consecuencias de sus actos. Este hecho puede deberse a la crisis de valores que indica el profesorado que la juventud está atravesando (Hernando y Sanz, 2017), por lo que esto fundamenta el trabajo en valores con el alumnado y centrar al alumnado en la responsabilidad de la conducta, en el fomento de la reflexión de sus conductas (Silva *et al*., 2017).

Además, utilizar técnicas de modificación de conducta es una de las estrategias utilizadas y parecen ser eficaces (Gil-Íñiguez, 2014; Gómez y Cuña, 2017). Las técnicas para reducir la conducta disruptiva pueden ser varias desde el enfoque operante y desde el enfoque cognitivo-conductual.

Se pueden utilizar fichas de registro de conducta disruptiva y ludograma (Sánchez-Rivas *et al*., 2014). Por otra parte, parece claro que las conductas disruptivas más leves puede disminuirse con técnicas de reforzamiento (Martínez, 2016). Por el contrario, aquellas conductas que rozan los trastornos graves del comportamiento, necesitan otras formas de organización de los centros docentes y además, siguiendo a Espada et al., (2017) "un cambio de mentalidad para llevar a cabo experiencias educativas que puedan alejarse del modelo tradicional" (p. 220).

6.3.3. Centro educativo

El centro educativo, como agente de la comunidad educativa, tiene un papel muy importante en el manejo de la conducta disruptiva, ya que puede trabajar desde el diseño de los planes de convivencia, la contextualización del currículo a las características de alumnado, el diseño de grupos específicos que manejen la conducta y la óptima organización de los grupos de alumnos. La intervención para el manejo y gestión de la conducta disruptiva debe formar parte de un enfoque global, ser preventivo y orientativo y la coordinación es un aspecto fundamental (Álvarez *et al*., 2016).

A grandes rasgos, para el manejo de la conducta disruptiva deben desarrollarse las siguientes premisas (Domínguez y Pino, 2008):

- implicar a toda la comunidad educativa.
- elaborar documentos con soluciones concretas a problemas concretos del centro.
- ampliar la oferta de actividades extraescolares para tener más acceso a otras experiencias.

Proaño *et al*., (2019) proponen las siguientes medidas:

- Perfeccionamiento del currículo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de atender a la diversidad.
- Ofertas preventivas y de corrección-compensación en espacios curriculares y extracurriculares.
- Preparación metodológica de docentes.
- Modelación del funcionamiento de las instituciones educativas, en la educación general y en la especial.(p.14)

Por un lado, existe falta de coherencia entre la normativa sobre conducta disruptiva y los comportamientos reales que se desarrollan en los centros educativos (Domínguez *et al*., 2017). Esto se debe al desfase temporal de la

normativa relativa a la convivencia de los centros educativo, que son de la década de los años noventa.

Según el Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020 los pilares para trabajar la convivencia escolar son los siguientes:

a) Educación inclusiva.
b) Participación de la comunidad educativa.
c) Aprendizaje y convivencia.
d) Educación en los sentimientos y en la amistad.
e) Socialización preventiva de la violencia de género.
f) Prevención de la violencia desde la primera infancia.
g) Atención y cuidado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (p. 26).

Es necesario, por tanto, que cada centro tenga mayor autonomía para responder a las demandas de su propio entorno (Núñez y Crismán, 2016, p. 123) ya que se consideran estrategias eficaces aquellas que son planteadas desde el centro educativo en base a sus características y a su realidad (García y Martínez, 2008). Además se recomienda alentar el cumplimiento de las normas del Reglamento de Régimen Interno, ya que mejorará el clima escolar y la convivencia del centro educativo (Martínez, 2016; Pérez *et al*., 2018).

Para confeccionar las normas de convivencia del centro, se debe partir por las preocupaciones de toda la comunidad, y a partir de las mismas continuar el proceso de construcción. Para ello, es necesario que el diálogo con las familias sea efectivo, así como entre el claustro (Cortina, 2013; Martínez, 2016).

Desde otro punto de vista, trabajar la importancia de la amistad, las emociones y las relaciones libres de violencia, así como la solidaridad, previene la violencia escolar (Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020), de la misma forma que mejorar las relaciones entre el profesorado y desarrollar

sentimientos de inclusión y pertenencia al centro (Martínez, 2016, p. 81).

Además, los centros educativos son espacios para la convivencia, y deben permitirse la adquisición de las habilidades sociales (Domínguez *et al*., 2013), necesarias para que el alumnado alcance una competencia social y ciudadana de calidad, por lo que trabajar en las buenas relaciones interpersonales debe ser tarea sine qua non de los centros escolares. Sin embargo, los centros educativos no tienen una planificación coherente que fomenten las relaciones positivas (Medina y Cacheiro, 2010, como se citó en Domínguez *et al*., 2017).

Ante las diferentes conductas disruptivas se necesita un planteamiento sobre la convivencia del centro educativo, pudiendo utilizar sistema de gestión de justicia que han demostrado sus ventajas en otros ámbitos (Torrego y Villaoslada, 2004). Del mismo modo, en el estudio de Serrano *et al*., (2011) se concluyó que las aulas de convivencia son un instrumento eficaz para el desarrollo del alumnado con conducta disruptiva que permite la reflexión y el fomento de actitudes empáticas.

En suma, según ETPOEP (2013), propone algunas ideas para que la organización del centro educativo pueda mejorar los problemas de conducta:

- banco de horas.
- comisión de convivencia.
- criterios para la asignación del profesorado a los grupos.
- varios profesores en el aula.
- organizar las asignaturas en ámbitos.
- criterios pedagógicos para el reparto del alumnado.
- creación de espacios participativos para la toma de decisiones.

Otra medida propuesta, que no tienen apoyo docente, es la escolarización específica del alumnado con conducta disruptiva, ya que no la consideran por sí sola un motivo suficiente (Álvarez *et al*., 2016).

6.3.4. Equipo Directivo

De forma específica, el equipo directivo tiene un papel diferente en la conducta disruptiva. Representan la autoridad máxima en la clasificación de relaciones entre los agentes educativos, y por ello, el profesorado necesita "trabajar en un clima de reconocimiento y aprecio por su parte" (Martínez, 2016, p. 62). Es necesario, a su vez, que el equipo directivo se preocupe y tenga una comunicación eficaz con su claustro, que haya una buena relación, y que el profesorado tenga una percepción de apoyo para minimizar las posibles situaciones de burnout (Martínez, 2016).

Según Martínez (2016), los enfoques metodológicos activos y participativos son los que mejor gestionan la disrupción, para lo que es necesario que la dirección adopte un estilo directivo democrático.

Según el estudio TALIS (como se citó en Martínez, 2016) los equipos directivos resultan imprescindibles para resolver los problemas de conducta disruptiva y las funciones que se establecen para los equipos directivos que permiten prevenir y reducir los problemas de conducta son las siguientes:

- Utilizar una perspectiva de reparación y reconciliación de la conducta negativa.
- Crear órganos de gestión de la convivencia.
- Permitir y favorecer la colaboración del profesorado en la intervención sobre la convivencia escolar.
- Dinamizar las interacciones entre familia y centro educativo. (Martínez, 2016, p. 50).

Desde años atrás, se propone un asistente del docente principal, en forma de apoyo para controlar la conducta, así como la mayor visibilidad del director del centro educativo en las aulas, ya que favorece la buena conducta del alumnado (Nooruddin y Baig, 2014).

6.3.5. Profesorado

Existen ciertos rasgos o características que mejoran la conducta del alumnado y favorecen un mejor ambiente (Torrego y Fernández, 2006; Jurado *et al*., 2020). Se trata de actitudes, comportamientos y destrezas de los profesores y profesoras que actúan de elemento disuasorio ante la disrupción, o por el contrario pueden favorecer la actitud hostil e indisciplinada de cierto alumnado (Torrego y Fernández, 2006, p. 2).

La forma de actuar se va modificando según las características individuales del alumnado, (Jurado y Justiniano, 2015), es decir, que no son acciones fijas ante cualquier alumno o conducta, es importante tener en cuenta aquellos aspectos del profesional de la educación, actitudinales y técnicos, en el manejo de la conducta disruptiva.

Con respecto a la *metodología docente*, las propuestas parecen claras, como por ejemplo su *modificación* cuando hay conducta disruptiva (Álvarez *et al*., 2016). En este sentido, aquellas que permiten mayores niveles de actividad y protagonismo por parte del alumnado, van a generar mejor comportamiento en el alumnado, ya que los mantiene entretenidos, activos y motivados, y estos son aspectos clave para evitar y disminuir la conducta disruptiva, por lo que se apuesta por metodologías activas. El *trabajo en grupo*, por ejemplo, posibilita que el alumnado modifique su autoconcepto y su autoeficacia, debido a la modificación de las habilidades para trabajar correctamente en grupo (Rodríguez, 2016, p. 54). Además si aumentan las horas de dedicación al trabajo académico, la conducta disruptiva disminuye (Jurado *et al*., 2020).

Por otra parte, trabajar en grupo implica activar la dimensión socioafectiva, ya que se fomenta la valoración de su colaboración y se le brinda mayor confianza; y permite aumentar las expectativas del docente hacia el alumnado, lo que repercutirá por consiguiente en el autoconcepto del alumnado (Rodríguez, 2016, p. 54). Además, los grupos interactivos que se basan en la cooperación y la heterogeneidad de todos los agentes educativos, fomenta la disminución de los conflictos.

En este aspecto, Martínez (2016) propone:

- Utilizar diferentes formas de organización del alumnado: por parejas, pequeño grupo, por proyectos, en gran grupo.
- Desarrollar actividades claras, estructuradas y comprensibles.
- Permitir el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Dicho de otra manera, para disminuir la conducta disruptiva se debe *motivar al alumnado* y para ello es imprescindible preparar bien las clases y dar sentido a lo que se explica para acercar el currículo a la realidad del alumnado (Silva y Torrego, 2013; Silva *et al*., 2017; Torrego y Moreno, 2008). Asimismo, desarrollar proyectos de *enseñanza de valores*, y utilizar juegos y actividades de ocio para dinamizar el aula, son estrategias utilizadas por el profesorado para mejorar el clima de clase (Silva *et al*., 2017). No hay que olvidar, sin embargo, que uno de los motivos por los que no se utilizan métodos cooperativos de enseñanza es la disrupción de las aulas (Torrego y Moreno, 2008).

Además del método didáctico que se desarrolle, cómo se gestione el aula, de una sesión de clase, es otro aspecto que hay que tener en cuenta. Por gestión del aula se entiende "el conjunto de acciones desarrolladas para crear y mantener un entorno de aprendizaje adecuado para una enseñanza exitosa" (Ozben, 2010, p. 587).

La *gestión del aula* para por las siguientes habilidades:

- Comunicación profesor-alumno.
- Reconocimiento necesidades y características de los discentes.
- Estrategias de motivación.
- Establecimiento de normas y aplicación (Jurado *et al*., 2020).

Una gestión satisfactoria de la conducta disruptiva está relacionada con la "elaboración y aplicación de las normas" (Martínez, 2016, p. 28). Estas normas sobre el funcionamiento del aula deben ser claras, conocidas por el alumnado, públicas y encontrarse visibles dentro del aula (Gotzens *et al*., 2010; Trussell, 2008; como se citó en Ozben, 2010, p. 587). Además, deben ser explícitas y no caer en el error de darlas por sabidas sin trabajarlas previamente (Martínez, 2016) y además, deben establecerse los límites de comportamiento de forma clara entre el alumnado y el profesorado (Gavotto, 2015).

Gómez y Cuña (2017) indican que crear las normas de clase y explicarlas de forma clara, así como permitir la participación del alumnado en el diseño de las mismas, son una buena herramienta motivadora para que sean conscientes de las mismas y fomentar su cumplimiento.

Dentro del aula, se pueden proponer unos *principios básicos* que fomenten una buena disciplina, entre otros, los que exponemos a continuación:

- Puntualidad para empezar y acabar la clase.
- Buena preparación de los temas y de los materiales didácticos.
- Ponerse rápidamente a la tarea.
- Utilización efectiva de la palabra.
- Mantenerse alerta ante las incidencias de la clase y analizarlas.
- Distribución justa y equitativa.
- Mantener las notas y promesas al día.
- Delegación de las tareas rutinarias.

- Atención a los problemas de los alumnos.
- Concluir amistosamente la clase (García, 2008, p. 34).

Dejando a un lado la metodología didáctica, según el estudio de Martínez (2016), las *variables psicológicas del profesorado* afecta al manejo de la disrupción, resultando que el cansancio emocional, los sentimientos negativos de realización personal, y la despersonalización influyen negativamente, con lo que se resuelve peor la problemática.

Además, se requiere poner en marcha mecanismos de cambio en las percepciones docentes para que "las proyecciones que realizan sobre las conductas disruptivas incidan sobre la positividad de sus acciones" (Jurado *et al*., 2020, p. 233).

Por otro lado, las intervenciones del docente en el aula juegan un papel importante como trasmisoras de valores, actitudes y comportamientos, constituyendo una parte significativa del comportamiento social y psicológico de los estudiantes. El *lenguaje corporal* también parece ser importante en el manejo de la conducta disruptiva (Dagli y Baysal, 2011).

Para promover la percepción de *igualdad de trato* en los estudiantes resulta fundamental crear un clima motivador y ofrecer ciertas estrategias de comportamiento transmitidas por el docente (Badía *et al*., 2012, p. 708).

Badía *et al*., (2012) proponen como *habilidades básicas de interacción social* para con los alumnos y alumnas las de saludar, sonreír, cooperar, ser amable, etc., de forma diaria en el aula, se trata, por tanto, de habilidades sociales básicas, necesarias entre la docencia. El clima del aula mejora cuando el profesorado escucha a su alumnado, les presta atención y responde a sus necesidades (Hernando y Sanz, 2017).

El profesorado debe brindar una *escucha activa* al estudiante con problemas de conducta para conocer las causas y ayudarle a resolver el problema

que subyace. Las *relaciones entre docente y discente* deben ser cercanas y comprensivas, caracterizadas por el respeto mutuo, un factor que disminuye la conducta disruptiva (Silva y Torrego, 2013). Los propios docentes consideran importantes la relación con el alumnado en el manejo de la conducta disruptiva, e intentan cambiar la relación con los estudiantes, siendo más cariños, solidarios y alabarlos más a menudo (Silva *et al*., 2017). Para Yilmaz (2010) si los y las docentes conocen la razón de la mala conducta podrán resolverla o manejarla más fácilmente e indica que es necesario utilizar la empatía hacia el alumnado que presenta las conductas disruptivas.

Que el profesorado tenga *habilidades empáticas* y una mayor sensibilidad hacia las señales sociales que muestran lo que los demás necesitan y quieren, facilita la comunicación interpersonal (Dokmen, 2005; Goleman, 2000; Martínez, 2010).

Mantener un *diálogo* fluido con el alumnado, donde primen los mensajes asertivos y el respeto, parece una capacidad necesaria entre el profesorado. (Ozben, 2010; Silva y Torrego, 2013). El estudio de Ozben (2010) indica que la *retroalimentación positiva* del docente hacia el alumno o alumna con conducta disruptiva facilita el comportamiento dócil del alumnado.

Por otro lado, el autoconcepto del alumnado puede verse afectado por la imagen que de él tenga el profesorado (Jurado *et al*., 2020). Si se tienen altas *expectativas hacia el alumnado*, este mejora su desarrollo académica, mejorando entonces su desarrollo psicosocial (Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020). De esta manera, el aumento en las expectativas del docente hacia el discente impactará directamente en el autoconcepto del chico o chica (Rosenthal y Jacobson, 1968). Por tanto, la percepción positiva hacia el alumnado influirá para gestionar la conducta disruptiva (Pérez, 2016) y se recomienda recordarle al alumnado las expectativas que se tienen sobre ellos (Adamu, 2017).

De otro modo, Ozben (2010) habla de la justicia restaurativa como "aquella respuesta sistémica a las irregularidades que enfatiza la curación de las heridas de las víctimas, los delincuentes y las comunidades" (p. 588). Se trata de permitir la *participación* de todas las partes afectadas en una conducta disruptiva e intentar resolverlo o ponerle remedio. Para ello, es necesario la *mediación* y estrategias de resolución de conflicto. Asimismo, "uno de los efectos más importantes derivados de la justicia percibida por los alumnos recae en el comportamiento de los estudiantes" (Thapa *et al*., 2013, p. 63), por tanto, el alumnado debe formar parte de las soluciones a la conducta disruptiva.

El uso de las *técnicas de modificación de conducta* también debiera ser una habilidad entre la docencia. Entre estas técnicas, el refuerzo verbal positivo parece destacar más entre el profesorado (Gil-Íñiguez, 2014; Haydon y Musti-Rao, 2011; Nooruddin y Baig, 2014). El refuerzo verbal es propuesto como una herramienta eficaz para el manejo de la conducta, así como las técnicas de contención y extinción (Domínguez y Pino, 2008).

Por tanto, el alumnado mejora su comportamiento cuando observan en el profesor *competencia y respeto* (Granero-Gallegos et al., 2019; Martínez, 2016), observando en el estudio de De Vicente (2006 como se citó en Torrego y Fernández, 2006), que los aspectos más valorados en los docentes por parte del alumnado son los siguientes:

- Sinceridad y autenticidad.
- Ambiente socioemocional positivo.
- Reciprocidad en las relaciones, horizontalidad y simetría entre docente y discente.
- Expectativas positivas hacia el alumnado.
- Transmisión de una visión apasionada sobre lo que se enseña.
- Favorecer la participación del discente.

Lo que sí parece claro es que la colaboración e implicación docente es fundamental para manejar la conducta disruptiva del alumnado y poder desarrollar estrategias que guíen la conducta (Salazar, 2019).

6.4. Estrategias de afrontamiento ante la conducta disruptiva del alumnado

Parecen estar comprobadas las estrategias o acciones que no tienen el efecto esperado. Así, recurrir a figuras de autoridad, como la del propio docente, y utilizar una relación de poder y coerción no parecer ser la mejor solución para disminuir las conductas disruptivas, sino que deriva en una intensificación de la mala conducta (Nash *et al*., 2015, Jurado *et al*., 2020). Además, utilizar reproches y frases negativas pueden aumentar la conducta disruptiva (Evaldsson y Melander, 2017).

Otro ejemplo de ello es lo indicado por Herradas (2017) y Thapas *et al*., (2013), quienes indican que expulsar al alumnado con conducta disruptiva es considerado por todos los agentes educativos como una medida ineficaz para paliarlas y tanto el profesorado, los equipos directivos y los departamentos de orientación, destacan la ineficacia de estas sanciones.

Los y las docentes necesitan un abanico amplio de estrategias para hacerles frente y no todas tienen el mismo efecto en todo el alumnado. Para algunos autores hay poca información acerca de las estrategias utilizadas por los docentes para manejar la conducta del alumnado en el aula (Espinosa *et al*., 2016). Muchos docentes no usan estrategias de manejo del comportamiento basadas en evidencia (Bond, 2016) a pesar de que la literatura existente aporta numerosas estrategias, organizadas de forma diferente.

Por norma general, los docentes intervienen ante la conducta disruptiva con más críticas, y se hace poco uso de los comentarios positivos (Díaz-Aguado y Martínez, 2013).

En primer lugar, se recomienda conocer las causas de la conducta disruptiva para poder afrontarlas (Sun, 2014), hablando con el alumnado (Silva *et al*., 2017). Es necesario, además, evaluar el comportamiento de cada alumno, así como las características de su proceso educativo, es decir, los factores predisponentes y los de protección, por lo que se hace necesario identificar las actuaciones de todos los agentes educativos (Jurado y Justiniano, 2016). Dicho de otro modo, realizar un informe sobre el alumno o alumna en cuestión, posibilita realizar una intervención más ajustada.

Para el manejo de la conducta disruptiva, es necesario también tener en cuenta varios aspectos (Domínguez *et al*., 2013; Martínez, 2016; Mahvar *et al*., 2018; Thapa *et al*., 2013; Torrego y Fernández, 2006):

- Trabajar desde la intervención preventiva-intervención.
- Mejorar las relaciones entre profesores y alumnos, incidiendo en estrategias de comunicación entre docente y discente.
- Mejorar la eficacia del profesorado y su formación.
- Trabajar la autoridad del profesorado.
- Trabajar en la gestión institucional y en los planes de convivencia.
- Cooperar entre todos los agentes educativos, equipo directivo, familias y compañeros y compañeras.
- Diseñar democráticamente las reglas de disciplina y las normas de convivencia significativas entre todos los agentes educativos.
- Establecer el horario de la clase.
- Organizar los procedimientos del aula.
- Tener preparadas las adaptaciones curriculares.
- Supervisar el progreso de los alumnos.

- Predecir y resolver sus problemas.
- Reorientar conductas por canales más aceptables socialmente.
- Reflexionar en la necesidad de una actitud positiva y constructiva por parte del profesorado.

Por un lado, se clasifican las estrategias que ayudan al profesorado a manejar la conducta disruptiva como *estrategias de comportamiento, sociales y cognitivas* (Pérez, 2016).

Por otro, siguiendo el modelo básico de gestión de la conducta disruptiva propuesto por Simón y Alonso-Tapia (2016) las estrategias de gestión del comportamiento pueden agruparse en dos categorías: aversivas y constructivas. Entre las estrategias aversivas se incluyen llamar la atención en público, amenazar o castigar, derivar el problema a otra persona, etc. Entre las estrategias constructivas o de apoyo se incluyen el uso de estrategias instruccionales tales como "explicar la conducta que se espera y las consecuencias consiguientes, enseñar estrategias de autocontrol, elogiar al alumno por comportarse de forma adecuada" (p. 82).

El estudio de Mahvar *et al*., (2018) organiza las estrategias en tres categorías:

- estrategias cooperativas y de resolución de problemas.
- estrategias de evitación.
- estrategias de castigo.

Por su parte, Barcelar (2009) indicó que la estrategia más usada por los profesores para prevenir y resolver los conflictos es el diálogo, coincidiendo con Jiménez (2017) y Mahvar *et al*., (2018), para quienes los docentes que utilizan el diálogo, la comunicación mutua efectiva y la participación del estudiante en el trabajo de aula, mejoran la convivencia.

En la siguiente tabla se recopilan algunas de las estrategias de afrontamiento de las conductas disruptivas existentes:

Tabla 5

Estrategias de afrontamiento de la conducta disruptiva

Goztens *et al.*, (2003)	Deering (2011)	Ozben (2010)	Yilmaz (2010)
Detener la clase Enviarlos al despacho del director Reñir	Desviar las luchas de poder Establecer un estilo de liderazgo dominante y seguro No discutir con los críticos Usar la técnica del disco rayado	Advertir Cambiar los planes de la lección Cooperar con el estudiante, Elogiar y dar responsabilidad a los educandos Hablar con el estudiante en persona Hablar con los padres Hacer preguntas Ignorar Recompensar el comportamiento modelo Usar el contacto visual	Advertir Advertir con miradas Animarlo para la lección Buscar las razones del problema Dar consejos Darle mucha tarea Despedir al alumno del aula Escuchar al estudiante y comunicarse con claridad Establecer contacto visual Gritar Hablar con el alumno sobre la mala conducta que realiza Ignorarle Informar a la dirección escolar No darle permiso para hablar No dejarlo salir durante el Recreo Recordarle las reglas del aula Reprender severamente Tratar de resolver el problema.
Jiménez (2017)			
Actividades de comprensión de las normas de clase Citación a acudientes Llamados de atención escrita o verbal Remisiones a otros sujetos institucionales			
Cardoze (2007)	Conejo (2012)	Sulbarán y León (2014)	
Advertir. Nota negativa o reducción de la calificación Nota para los padres Regañar, a veces con expresiones ofensivas. Sanciones como dejar sin recreo, echar del aula.	No dar importancia Parte disciplinario Reprender y amonestar Sanción inmediata	Citaciones Correcciones Diálogo Procedimiento administrativo y sanciones Uso de normas	

Nota: Tabla de elaboración propia

Las medidas correctores, como partes, expedientes, castigos, sanciones y expulsiones, son las más utilizadas, según Jurado y Justiniano (2016).

Desde otra perspectiva, se proponen las entrevistas, el seguimiento individualizado, la reflexión, el diálogo y las tutorías, como estrategias que además de analizar las causas, permiten al alumno activar su conciencia sobre su comportamiento y las consecuencias del mismo. Los estudios de Owora *et al*., (2018) demuestran que la mentoría o tutoría afectiva reduce los niveles de conducta disruptiva. El contrato pedagógico, como documento de acuerdos aceptado entre todos los agentes, es otra estrategia utilizada según el estudio de Jurado y Justiniano (2016).

Igualmente, según el estudio de Espinosa *et al*., (2016) las medidas utilizadas con mayor frecuencia por el profesorado para manejar la conducta disruptiva es la siguiente:

- penalizar la nota, un 76,61% de los docentes encuestados.
- llamar al alumno por su nombre o preguntarle, el 75,81%.
- establecer charlas individuales, un 74.19%.
- callarse hasta que los alumnos bajan el tono, lo realizan un 74.19%.

Las medidas que muestran una mayor efectividad fueron:

- castigar sin recreo o final de la jornada.
- llamar personalmente al padre/tutor.
- nombrar responsables para cada sesión.
- castigar con trabajo físico.

Para las conductas de *desafío y acoso* se utiliza con mayor frecuencia las medidas de *traslado de autoridad* y con mayor efectividad las "acciones punitivas". Para las conductas de *déficit de atención*, *pasotismo* y *mal uso de materiales* las medidas más utilizadas son las de "gestión de aula y las más efectivas las acciones punitivas" (Espinosa *et al*., 2016, p. 50).

Losinski *et al*., (2015) en su investigación utilizaron como estrategias para la conducta disruptiva situar al alumnado cerca del docente y alejarlo de sus compañeros/as preferidos. Estas dos acciones fueron efectivas en su estudio, ya que la conducta disruptiva baja de frecuencia.

En estudios posteriores, las estrategias utilizadas por los docentes para hacer frente a las conductas disruptivas se han visto modificadas con respecto a épocas anteriores, y se caracterizan por utilizar más el diálogo y mejorar el papel docente, siendo las estrategias las siguientes:

- Hablar con los propios alumnos y alumnas, elegido por el 42% de los docentes.
- Hablar con las familias, utilizado por el 24%.
- Intentar mejorar la metodología de las lecciones, usado por un 12%.
- Desarrollar proyectos, que es elegido por un 11%.
- Intentar mejorar la relación con los discentes, el seleccionado por el 8%.
- Compartir el problema con la administración de la escuela, solo por el 3%. (Silva *et al*., 2017).

Sezer (2017) en su estudio sobre los docentes novatos, indica que utilizan como estrategias actitudes conciliadoras y actitudes punitivas. Las opiniones relacionadas con las actitudes conciliadoras son las siguientes:

- Presto mucha atención a los estudiantes que exhiben comportamientos disruptivos.
- Intento beneficiarme de las sugerencias de profesores experimentados.
- Actúo de manera tolerante.
- Hablo con el alumno problemático.
- Aclaro las conductas disruptivas del alumno.
- Consulta con los padres.
- Le doy información al consejero escolar sobre los comportamientos perturbadores del estudiante.
- Utilizo el apoyo de un profesor experimentado.
- Doy responsabilidades adicionales.
- Explico las reglas y principios del aula al comienzo del año académico y me aseguro de que el comportamiento los cumpla (p. 207-208).

Por su parte Jones (2018) indica en su estudio que las estrategias para gestionar se clasifican en las siguientes:

1. Técnicas efectivas:
   a. Fomentar el respeto con los estudiantes.
   b. Ajuste de planes.
   c. Aprendizaje efectivo.
2. Técnicas ineficaces:
   a. Falta de respeto.

Haydon y Musti-Rao (2011) utilizaron la alabanza específica del comportamiento como un elogio positivo de la conducta correcta. Así, otros autores (Dufrene *et al*., 2014; Jones, 2014; Losinski, 2015; Roberts, 2018) apoyan la eficacia del elogio positivo al estudiante para disminuir la conducta disruptiva.

Además del elogio, se está aplicando el Apoyo Conductual Positivo, definido como:

> Una práctica basada en la evidencia que tras mostrar su eficacia para tratar conductas desafiantes en el ámbito de la discapacidad se está empezando a aplicar con éxito en los colegios de educación regular para responder a las necesidades asociadas a la conducta. (Escribano *et al.*, 2014, p. 74)

Por su parte, con el programa *Positive Behavioral Support* (PBS) se promueven estrategias proactivas y positivas en el manejo de conductas disruptivas y los maestros indicaron que advertir a los estudiantes a través del lenguaje corporal, hablar con el estudiante después de la clase y redirigir la atención del estudiante son los tres métodos más efectivos (Dagli y Baysal, 2011). Por otra parte, la creación de relaciones de confianza entre los agentes que intervienen en el aula como estrategia de control de la conducta disruptiva resulta efectiva. De esta forma, Dickie (2015) indica que construir relaciones de confianza entre docente y discente mejora la resolución de conflictos. Una mala gestión de los conflictos afecta a todas las relaciones que se dan en el aula, especificadas por Dickie (2015) en las siguientes:

- Docente y materia.
- Estudiantes y materia.
- Docente y estudiante.
- Estudiante y estudiante (p. 2067).

Los propios docentes proponen diferentes alternativas de intervención para mejorar el manejo de la conducta disruptiva (Álvarez *et al*., 2016; Jurado y Justiniano, 2015; Pérez *et al*., 2011; Salazar, 2019; Serrano, *et al*., 2011; Torrego y Fernández, 2003). De todas las recogidas, se agrupan en los siguientes tipos:

Relacionadas con la gestión de todo el centro educativo:

- Incluir dentro de los documentos del centro el análisis y la resolución de conflictos con medidas específicas y criterios a llevar a cabo por todos los miembros de la comunidad de manera coordinada y coherente para dar estabilidad al alumnado.
- Incluir en el Proyecto Educativo de Centro proyectos de gestión de la conducta disruptiva.
- Crear en el centro educativo espacios y estructuras de cooperación, mediación y negociación.
- Invertir tiempo y recursos en la intervención.
- Mejorar la coordinación entre los diferentes servicios.

Relacionadas con la creación de servicios o recursos específicos:

- Instauración en los centros de un "gabinete de mediación" con representación de todos los elementos implicados en el proceso educativo: padres, alumnos y profesores.
- Contar con personal más cualificado en la conducta disruptiva.
- Crear programas específicos adaptados y focalizados, que permitan al alumnado con conductas disruptivas adaptarse a la convivencia del centro educativo.
- Incluir anualmente la mediación entre pares.

Relacionadas con la organización del alumnado:

- Agrupación por grupos homogéneos.

Relacionadas con la metodología docente:

- Utilizar diferentes metodologías para atender a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Modificar ocasionalmente la metodología del aula.
- Utilizar diversas estrategias de evaluación.
- Promover el aprendizaje entre iguales y la cooperación.

Relacionadas con la rutina diaria del aula:

- Flexibilizar la organización del aula.
- Prohibir salir de clase en los cambios de clase.
- Llamar la atención de forma seria y breve.
- Utilizar el humor, no el sarcasmo.
- Mensaje en 1ª persona.
- Proponer diferentes opciones y que el alumno escoja aquella que prefiera, se castigue a si mismo si es necesario.
- Bombardeo de ideas (batería de preguntas sobre lo expuesto en clase, preguntas selectivas de acuerdo con un nivel de competencia)
- Reflexión grupal sobre lo acontecido, pregunta al grupo: "¿qué pasa hoy?"
- Recurso de control: "Agenda" oficial del alumno, para control trabajo y sobre todo para trasmitir información a los padres con "recibí".
- Promover el éxito, reconocer las buenas acciones.

Relacionados con la gestión directa de la disrupción:

- Convencer de que el comportamiento en clase depende de todos sus miembros.
- Efectuar gestos y miradas que indiquen la conducta deseada.
- Realizar indicaciones centradas en la tarea, no tanto en la persona.
- No otorgar atención a las conductas de disrupción leve.
- Silencio del profesor ante la dispersión del aula.
- Invadir territorio, acercamiento a la zona o alumno disruptivo.
- Explicitar de forma breve las consecuencias derivadas de la conducta inadecuada.
- Supervisar y controlar posibles desajustes antes de que ocurran.

Relacionadas con la formación profesional:

- Mejorar la formación docente en resolución de conflictos y en habilidades sociales de forma específica y permanente.

Relacionadas con la calidad de las interacciones personales:

- Favorecer las relaciones positivas entre alumnado y profesores.
- Fomentar el buen clima, permitiendo que el alumnado esté cómodo sin saltarse las normas.
- Insistir en la resolución pacífica de los conflictos desde el diálogo y el respeto.
- Tratar con urgencia las amenazas que están enrareciendo el ambiente y el buen clima de convivencia.
- No dejar pasar el tiempo para que los conflictos se resuelvan solos.

Relacionadas con el aprovechamiento de recursos existentes:

- Utilizar las tutorías para plantear situaciones problemáticas y su resolución.
- Utilizar las tutorías como momentos de trabajo de las consecuencias de las conductas disruptivas.

Torrego (2010) propone la creación de *círculos de convivencia*. Supone un grupo de cinco alumnos en cada clase, que deben realizar tareas de observación e intervención cuando se produzcan conflictos entre el alumnado. Los miembros de los círculos de convivencia se establecen al inicio de curso y reciben formación básica en resolución de conflictos. Además, tienen como función acoger a los alumnos de nueva incorporación, acompañar a alumnado solitario, observar y denunciar las posibles situaciones de maltrato y crear una red de apoyo social.

Paoni (1997, citado en Ozben, 2010) elaboró uno de los primeros protocolos para el manejo de la conducta disruptiva, compuesto por los siguientes pasos de la siguiente tabla:

Tabla 6

Protocolo de manejo de Paoni (1997)

Paso 1	Paso 2	Paso 3
• Hablar con el estudiante en privado • Explicar el efecto de su comportamiento en la clase y en el alumnado • Exponer alternativas a ese comportamiento • Acordar un plan de acción • Registrar las siguientes conductas	• Repetir los pasos anterior e informar de la posibilidad de informar a los progenitores • Comunicar a los padres lo sucedido y pedirles colaboración • Poner fecha para un seguimiento. • Relación con los padres	• Consultar la posible acción administrativa • Fomentar buena

Parece ser que las intervenciones con resultados significativos contienen dos estrategias fundamentales, la retroalimentación positiva y las expectativas de comportamiento claras para los estudiantes, así como comentarios positivos para cumplir con las expectativas (Jones, 2014; Närhi *et al*., 2017).

Desde otro punto de vista, en el estudio de Gotzcens *et al*., (2003) se indica que alumnado y profesorado no tienen las mismas percepciones sobre la gestión de la conducta disruptiva, ya que se encuentran diferencias entre las medidas que toman los y las docentes y las que indican que reciben el alumnado. Los docentes indican hacer uso de castigos con mayor frecuencia, que la frecuencia indicada por el alumnado, por lo que las estrategias empleadas por el profesorado parecen invisibles para los alumnos, por lo que el aprendizaje por mal comportamiento se ve minorizado (Gotzcens *et al*., 2003).

Los discentes creen, además, que algunos docentes no son comprensivos ni justos, trabajan desde el autoritarismo y no están atentos a las necesidades del grupo. Estos indican que resuelven los conflictos a través de castigos, sanciones y medidas injustas desprovistas de diálogo (Castelló *et al*., 2010).

Además, el 20% de los alumnos encuestados en el estudio de Hernándo y Sanz (2017) consideran que el profesorado castigan de forma incorrecta y un 45.2% que son demasiado duros. De esta manera el 16,1% de los encuestados indicó que el clima de clase era desagradable, un 13,9% cambiaría de centro educativo y el 11,6% de los estudiantes admitidos se vieron obligados a ir a la escuela.

Según Díaz-Aguado (2015) la prevención y eliminación de la conducta disruptiva no tiene receta mágica, ya que cada situación va a depender del contexto, del alumnado y del docente partícipe. Y además, no todas las estrategias funcionan con todo el alumnado por igual (Pérez, 2016). La literatura científica no indica conclusiones firmes sobre los componentes más efectivos de las intervenciones (Närhi *et al*., 2017).

CAPÍTULO 3.
EL PERFIL DOCENTE Y SU FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es aproximarnos al concepto de perfil docente del profesorado del cuerpo de Secundaria desde sus competencias y requisitos de acceso, así como el de un perfil docente competente para el manejo de la conducta disruptiva.

Después nos acercamos a la organización y caracterización de la formación docente. Se trata de delimitar el concepto de formación del profesorado, diferenciando entre la inicial y la permanente y las necesidades que presentan, así como caracterizar la formación en conducta disruptiva. También se verán las dificultades de ambos tipos de formación.

Finalmente conocemos la importancia y la necesidad de la formación docente en conducta disruptiva.

1. EL PERFIL DOCENTE

La profesionalización de la carrera docente se caracteriza por ser un proceso dinámico y en constante evolución (Nemiña *et al*., 2009).

Vaillant (2009) apuesta por la combinación de competencias humanísticas, científicas, tecnológicas y de carácter contextualizado para un efectivo desempeño docente.

1.1. El acceso a la función docente

Desde la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), los procesos de selección del profesorado apenas han variado (Aramendi *et al*., 2019). Sin embargo otros autores indican que la evolución de los requisitos de acceso a la función docente si ha sido variada (Viñao, 2013).

En la Ley de Educación de 1970, se expresaba lo siguiente:

> Dos. La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde. (Ley 187 de 1970, p. 12521).

El acceso a la función docente pública se establece en el Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

Desde esta normativa se establece que el sistema de selección valorará la adecuación de los aspirantes a la función docente, por lo que el sistema de oposición-concurso velará por la evaluación de los conocimientos específicos, científicos y técnicos, así como la aptitud pedagógica y dominio de técnicas necesarias de los aspirantes.

Las especialidades docentes del cuerpo de secundaria y formación profesional según el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, son las siguientes:

Tabla 7

Especialidades docentes del cuerpo de profesores de secundaria

- Administración de empresas.
- Alemán.
- Análisis y química industrial.
- Asesoría y procesos de imagen personal.
- Biología y geología.
- Construcciones civiles y edificación.
- Dibujo.
- Economía.
- Educación física.
- Filosofía.
- Física y química.
- Formación y orientación laboral.
- Francés.
- Geografía e historia.
- Griego.
- Hostelería y turismo.
- Informática.
- Inglés.
- Intervención socio-comunitaria.
- Italiano.
- Latín
- Lengua castellana y literatura.
- Matemáticas.
- Música.
- Navegación e instalaciones marinas.
- Organización y gestión comercial.
- Organización y procesos de mantenimiento de vehículos.
- Organización y proyectos de fabricación mecánica.
- Organización y proyectos de sistemas energéticos.
- Orientación educativa.
- Portugués.
- Procesos de cultivo acuícola.
- Procesos de producción agraria.
- Procesos diagnósticos clínicos y productos ortoprotésicos.
- Procesos en la industria alimentaria.
- Procesos sanitarios.
- Procesos y medios de comunicación.
- Procesos y productos de textil, confección y piel.
- Procesos y productos de vidrio y cerámica.
- Procesos y productos en artes gráficas.
- Procesos y productos en madera y mueble.
- Sistemas electrónicos.
- Sistemas electrotécnicos y automáticos.
- Tecnología.

Tabla 8

Especialidades docentes del cuerpo de profesores técnicos de formación profesional

- Cocina y pastelería.
- Equipos electrónicos.
- Estética.
- Fabricación e instalación de carpintería y mueble.
- Instalación y mantenimiento de equipos térmicos y de fluidos.
- Instalaciones electrotécnicas.
- Instalaciones y equipos de cría y cultivo.
- Laboratorio.
- Mantenimiento de vehículos.
- Máquinas, servicios y producción.
- Mecanizado y mantenimiento de máquinas.
- Oficina de proyectos de construcción.
- Oficina de proyectos de fabricación mecánica.
- Operaciones y equipos de elaboración de productos alimentarios.
- Operaciones de procesos.
- Operaciones y equipos de producción agraria.
- Patronaje y confección.
- Peluquería.
- Procedimientos de diagnóstico clínico y ortoprotésico.
- Procedimientos sanitarios y asistenciales.
- Procesos comerciales.
- Procesos de gestión administrativa.
- Producción en artes gráficas.
- Producción textil y tratamientos físico-químicos.
- Servicios a la comunidad.
- Servicios de restauración.
- Sistemas y aplicaciones informáticas.
- Soldadura.
- Técnicas y procedimientos de imagen y sonido.

Para formar parte de alguna de estas especialidades, el acceso a la función docente mediante el sistema de concurso-oposición es el siguiente:

Por un lado, los requisitos que deben cumplir los aspirantes al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria son los indicados en el Artículo 12 y 13 del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, son los siguientes:

a) Ser español o nacional de alguno de los demás Estados miembros de la Unión Europea o nacional de algún Estado al que sea de aplicación la Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo.

b) Tener cumplidos dieciocho años y no haber alcanzado la edad establecida, con carácter general, para la jubilación.

c) No padecer enfermedad ni estar afectado por limitación física o psíquica incompatible con el desempeño de las funciones correspondientes al cuerpo y especialidad a que se opta.

d) No haber sido separado, mediante expediente disciplinario, del servicio de cualquiera de las Administraciones públicas, ni hallarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas.

e) No ser funcionario de carrera, en prácticas o estar pendiente del correspondiente nombramiento del mismo cuerpo.

f) Acreditar, en su caso, el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma convocante, de acuerdo con su normativa. (p.13)

Como requisitos específicos se indican:

a) Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, y para el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional: Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, o el título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia para ambos cuerpos.

b) Estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el Artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (p. 14)

Por otro lado, la formación pedagógica y didáctica es la indicada en los Artículos 94, 95 y 97 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se trata del título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica.

Sin embargo, existen dos excepciones: la primera, regulada por la Disposición transitoria tercera. Acreditación de formación pedagógica y didáctica del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, en la que se

indica que los títulos profesionales de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica organizados por las universidades al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, obtenidos antes del 1 de octubre de 2009; y la segunda, aquellos que, según la Disposición Transitoria Cuarta. Equivalencia de la docencia impartida a la formación pedagógica y didáctica, acrediten que antes del término del curso 2008-2009 han impartido docencia durante dos cursos académicos completos o, en su defecto, 12 meses en períodos continuos o discontinuos, en centros públicos o privados de enseñanza reglada debidamente autorizados. En ambos casos, se les reconocerá como equivalente a la formación pedagógica y didáctica establecida en el Artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (p. 286)

La fase de oposición consta de dos partes de carácter eliminatorio. La primera parte, consiste en la demostración de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta, y a su vez se divide en dos pruebas, la exposición escrita de un tema, y la realización de un supuesto práctico, valoradas conjuntamente. De entre los temas que el aspirante deberá desarrollar, será el elegido entre los temas extraídos, según los siguientes criterios:

a) En aquellas especialidades que tengan un número no superior a 25 temas, deberá elegirse entre tres temas.

b) En aquellas especialidades que tengan un número superior a 25 temas e inferior a 51, deberá elegirse entre cuatro temas.

c) En aquellas especialidades que tengan número superior a 50 temas, deberá elegirse entre cinco temas. (Real Decreto 49 de 2018, p. 21827)

La segunda parte de esta primera fase, valora la aptitud pedagógica a través de la presentación de una programación y de la exposición de una unidad didáctica.

Una vez superada la fase de oposición, comienza la fase de concurso. En esta fase, se valora el baremo de cada aspirante en los siguientes bloques:

- Experiencia previa: máximo siete puntos.
- Formación académica: máximo cinco puntos.
- Otros méritos: máximo dos puntos.

Los aspirantes no podrán alcanzar más de 10 puntos por la valoración de sus méritos. (Real Decreto 49 de 2018, p. 21827)

Durante el curso escolar 2021/2022, se ha publicado el Real Decreto 270/2020, de 12 de abril, por el que se modifica el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, según el cual se cambia el acceso a la función ùblica durante el denominado régimen transitorio de ingreso, según el cual el profesorado podrá obtener su plaza mediante un concurso de méritos-sin pruebas examinatorias- o bien, por el sistema de concurso-oposición sin partes eliminatorias.

1.2. La función docente y su desempeño laboral: caracterización

La sociedad ha sufrido cambios cualitativos lo suficientemente importantes como para que estos hayan entrado en las aulas y hayan transformado los centros educativos. En la escuela, como reflejo de las dinámicas que se dan en la sociedad, se vivencian diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad (Beltrán, 1991, como se citó en Castro-Carrasco *et al*., 2012) que repercuten en un empeoramiento del sistema educativo (Perales *et al*., 2014).

Esta transformación que ha sufrido la escuela lleva aparejado la necesidad de adquirir competencias docentes nuevas, por lo que el perfil docente está sufriendo una redefinición, tal y como exige la sociedad.

De esta manera, el nuevo perfil docente que se demanda tiene más en cuenta la dimensión social y actitudinal (García y Martínez, 2008), necesidades

valorada desde el Informe Delors (1996, como se citó en Guillén, 2008) en el que se indicaba que la educación formal no tenía en cuenta el saber ser y el saber relacionarse, como dos de los cuatro pilares propuestos por la UNESCO.

La figura del docente necesidad actualizarse y renovarse, para aplicar su labor profesional acorde con las características de la sociedad actual y de los jóvenes que la representan (Arias y Jiménez, 2013).

Ser docente implica desarrollar habilidades, destrezas, competencias, autocrítica, autoevaluación, y supone un desafío constante para la formación docente (Aravena, 2013). Camargo (2016) considera la profesión docente como una misión, ya que no solo enseña contenido curricular al alumnado sino que les enseña actitudes, disciplinar y una preparación para ser ciudadanos de la sociedad. La función docente es una tarea compleja (Torrecilla *et al*., 2017) y cómo se desempeña la labor docente ha sido objeto de estudio a lo largo de la historia investigadora (Ponce y Camus, 2019). La visión tradicional del docente experto en su materia ha quedado caduca frente a una visión mucho más adaptada a las características del alumnado.

Según Pacheco (2016), el desempeño docente es el conglomerado de acciones que ejecuta el maestro para mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos. El desempeño docente ha sido el resultado de dos fuentes, un proyecto elaborado por la burguesía, y una práctica emanada de los ambientes rurales (Ortega y Velasco, 1991; como se citó en Márquez, 2009). La actuación del profesorado es el resultado de la unión entre las diferentes prácticas y las teorías que les sirven de fundamento. El desempeño docente engloba actividades académicas y también actividades de índole personal y social (Salazar, 2019).

Para Breault (2013), un docente eficaz es el que inspira, influencia, empodera y alienta al alumnado a aprender. Por otro lado, existe la concepción de que el profesor de secundaria debe ser un experto en su disciplina, sin atender a otros conocimientos (Manso y Martín, 2014).

El primer elemento, las competencias profesionales, son definidas como un "conjunto de capacidades integradas por conocimientos, habilidades destrezas, actitudes, aptitudes y percepciones que los docentes desarrollan y aplican durante sus actividades cotidianas en contextos determinados" (Osorio et al., 2016, p.36).

Perales *et al*., (2014) por su parte, definen competencia como "un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados para «saber hacer» y «saber estar» en el ejercicio profesional, el dominio de estos saberes permite ser «capaz de» actuar con eficacia en situaciones profesionales cambiantes". (p. 10)

Las competencias de los docentes son mejoradas con la práctica y con la experiencia laboral, poniendo de relieve las capacidades personales (Osorio *et al*., 2016). La adquisición de competencias docentes supone un proceso en el que interactúan la práctica profesional y la innovación, y se mezclan conocimientos y capacidades personales.

Las características que conforman la visión de lo que significa un profesor eficaz según Liu *et al*., (2015; como se citó en Méndez y Conde, 2018) son las siguientes:

> Experto, paciente, atento, comprensivo, enseña bien, buenas habilidades comunicativas, hace cumplir las normas, motivador, organizado, buena personalidad, pasión por la enseñanza, construye relaciones, muestra respeto a los otros, equitativo, flexible, servicial, adecuada gestión del aula, creativo, divertido, sabe escuchar, logra la participación de los otros (alumnos, padres), amigable, propone desafíos a los estudiantes (con expectativas), utiliza diferentes modalidades. (p19)

Un profesor de secundaria es competente y podemos afirmar que ha adquirido las competencias específicas de su profesión "cuando sabe interrelacionar y coordinar de manera simultánea conocimientos de los cuatro ámbitos competenciales específicos para aplicarlos de manera integrada a

una situación profesional concreta, de aula o de centro, y lo hace de manera habitual, habiendo adquirido la habilidad de saber transferir este conocimiento competencial a nuevas situaciones profesionales" (Tribó, 2008, p.205).

La competencia docente, por tanto, pasa por tener las siguientes capacidades:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional. (Fernández, 2013, p. 24)

Los estudiantes consideran importante la competencia docente, y en el estudio se muestra que a mayor competencia docente mayor satisfacción por parte del alumnado y menor nivel de aburrimiento (Granero-Gallegos *et al*., 2020). Esto puede prevenir la conducta disruptiva, ya que el aburrimiento de los estudiantes se asocia a comportamientos disruptivos (Teng et al., 2017). Según Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) y Teng et al., (2017), cuanto menos aburrimiento haya en un aula menor es la posibilidad de que se produzcan conductas disruptivas.

Los docentes nuevos no tienen capacidades suficientes para hacer frente a las exigencias educativas debido a la falta de congruencia entre la formación inicial y la realidad de las aulas (Korthagen, 2016).

La profesión docente desarrolla múltiples y diversas funciones educativas, está relacionada con el saber y el saber hacer, y tener conocimientos didácticas y

destrezas para enseñar y conseguir que los alumnos aprendan, debiendo integrar conocimientos teóricos surgidos de la formación inicial y los adquiridos con la experiencia docente (Pontes *et al*., 2013).

De las diez competencias docente propuestas por Perrenaud (2004), las siguientes se relacionan directamente con las competencias docentes en el manejo de la conducta disruptiva, como son:

- Trabajar en equipo. Esta competencia supone tomar las mismas decisiones en cuanto a ciertos tipos de conducta, establecer protocolos comunes de actuación y partir primero, de una perspectiva educativa similar. Trabajar en equipo supone hacerlo entre docentes y entre estos y los progenitores.
- Participar en la gestión de la escuela. Gestionar el centro educativo no debe ser una tarea única del equipo directivo, sino compartida por el profesorado, responsable así también de la convivencia del centro.
- Informar e implicar a los padres. La conducta disruptiva supone un comportamiento negativo, que afecta tanto a padres como a docentes, por lo que una actuación conjunta entre el centro educativo y el hogar, supondrá la unión de dos agentes socializadores básicos y la coherencia en las estrategias de manejo de conducta disruptiva.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Prevenir la violencia es un deber moral de los y las docentes y más aún en la sociedad actual. El consenso en el establecimiento de las normas del aula suponen un acto democrático y responsable que transfiere valores a los y las discentes como futuros ciudadanos responsables y participativos de su comunidad.
- Organizar la formación continua. La reflexión docente debe servir para diseñar los procesos formativos acordes con la realidad del desempeño del profesorado y con las necesidades formativas reales.

Tribó (2008) establece una clasificación de competencias docentes organizadas en el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar. De todas ellas, las relacionadas con el manejo de la conducta disruptiva son las siguientes:

SABER o Competencias científicas/aprender permanentemente

- Tener formación en pedagogía, psicología evolutiva y de la educación y en sociología de la educación aplicadas a los adolescentes y jóvenes (12 a 18 años).

SABER HACER o Competencias metodológicas/Técnicas:

- Saber gestionar la actividad en el aula y su clima relacional, creando un ambiente de acogimiento, de confianza, de diálogo, de respeto y de trabajo.
- Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales que permitan evaluar y optimizar el clima relacional en el aula.
- Interpretar la diversidad presente en el aula y buscar respuestas pedagógicas, individuales y colectivas, a los diferentes problemas de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado.
- Dominar estrategias, técnicas y recursos para la resolución de conflictos.
- Saber reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente (autoevaluación y evaluación compartida) para introducir elementos de cambio y de mejora.

SABER ESTAR o Competencias sociales/participativas:

- Saber dinamizar el alumnado en la construcción participada de reglas de convivencia democrática en el centro y en el aula, y aprender a afrontar y a resolver de manera colaborativa y reflexiva situaciones problemáticas de centro o de grupo y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- Respetar y saber aplicar la legislación y la normativa del sistema educativo y conocer con profundidad la que afecta a la etapa de secundaria en particular.

SABER SER o Competencias personales/ Interpersonales/ intrapersonales

- Fomentar un clima relacional de centro basado en el respeto al otro y en la libertad de expresión, utilizando constantemente el diálogo y la comunicación. (Tribó, 2008, p. 201)

Tal y como indica Tejada y Ruiz (2013) el concepto de competencia es inseparable de la noción de desarrollo. En palabras de los autores:

> No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (espiral centrífuga y ascendente). (p. 96)

Al mismo tiempo, otros autores se refieren a la didáctica, la actitud y en definitiva, a la estrategia y estilo docente, el aspecto de mayor influencia. Ayula y Luzón (2013) lo denominan el saber hacer docente, para quienes influye en los niveles de bienestar; y Esteve, (2002) lo especifica como la altura personal, pedagógica y científica del profesorado (como se citó en Jiménez *et al*., 2013, p. 1191). Para Pontes *et al*., (2013) el conocimiento docente se compone de los siguientes aspectos:

- Saber académico.
- Teorías implícitas.
- Creencias y principios de acción.
- Rutinas y guiones de actuación.

Por otro lado, se diferencian dos tipos de conocimiento: por un lado, el inicial, que es intuitivo, implícito e informal; y por otro lado, el conocimiento deseable, que es aquel que se usa de referencia del desarrollo profesional y se va elaborando con la formación continua (Pontes *et al*., 2013).

Como señala Pontes *et al*., (2013) el conocimiento docente tiene que ir evolucionando conforme a la experiencia docente, y adaptándose a las experiencias vividas. Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. (p.4)

Además de este conocimiento, las características personales también son importantes e influyentes en la competencia del profesorado, en concreto, los rasgos de la personalidad. Estos dan forma a las motivaciones, percepciones y compromisos docente (Moses *et al*., 2017), por lo que deben ser trabajadas y tenidas en cuenta para la efectividad del manejo de la conducta disruptiva.

Dentro de estas características personales, nos encontramos con las creencias sobre la propia identidad docente. Según Suarez *et al*., (2014), la literatura científica ha demostrado que estas influyen en la práctica educativa. Incluso se ha sugerido que "si los docentes son conscientes de sus propias creencias, el repertorio de habilidades de enseñanza puede verse modificado provocando un cambio en la toma de decisiones en el aula y en las estrategias de enseñanza y evaluación" (Suárez et al., 2014, p.56). La identidad profesional como profesor de educación secundaria depende de la percepción propio de cada docente y del desempeño diario (Bolívar, 2007).

La realidad es que la identidad profesional docente es fruto de un largo proceso y experiencia profesional (Sánchez-Tarazaga, 2017), influenciado por las experiencias previas y la formación inicial (Bolívar, 2007) y que esta identidad profesional va a influir en el desempeño docente, y por tanto, en la calidad de la gestión de la conducta disruptiva.

Por su parte, la creencia de la propia eficacia ejerce también influencia a través de cuatro fuentes de eficacia: experiencias de dominio, experiencias

vicarias, persuasión social y estados psicológicos y emocionales (Bandura, 1999; 2000; Canto y Rodríguez, 1998; Shaughness y, 2004, como se citó en Castro-Carrasco *et al*., 2012).

La identidad profesional que se tiene durante los primeros años de docencia, está formada en mayor medida por la formación inicial (Solari, 2015), y es durante estos años que el profesor novato queda cuanto menos sorprendido entre la formación recibida y las ideas previas que tiene y la realidad con la que se encuentra, llegando a sufrir una crisis de identidad profesional (Bolívar, 2007), caracterizada por ser una fase crítica y de ajuste entre las expectativas y la realidad (Tardif, 2004, como se citó en Castro-Carrasco *et al*., 20120). De hecho, esta situación llega a ser tan grave, que los abandonos que se producen en los primeros años de carrera docente se deben a la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional en circunstancias o situaciones desafiantes con estudiantes.

Además de la identidad profesional, forjada por las creencias docentes, la eficacia autopercibida sobre el manejo de la conducta ejerce influencia sobre el real manejo. Esta eficacia percibida del docente es conocida como TEHSM por sus siglas en inglés T*eacher efficacy in handling student misbehaviour*, según el estudio de Tsouloupas *et al*., (2010).

El TEHSM presupone una actitud frente a la conducta disruptiva y la forma de manejarla. Los que tienen un TEHSM más alto, se adaptarán mejor a los problemas de conducta y los encajarán de forma más resolutiva. Además, cuando más alto se tenga esta percepción menor probabilidad hay de frustración y agotamiento (Tsouloupas *et al*., 2010). Esta percepción comienza desde la formación inicial, (Bolívar, 2007). Por lo que la calidad de esta va a repercutir en el autoconcepto profesional como docente.

La autoevaluación permite valorar los objetivos alcanzados, las estrategias utilizadas, todo lo que se realiza en el aula y la actuación que se desarrolla, (Aravena, 2013), de forma que se genera una autopercepción del desempeño docente.

La autopercepción revisa las experiencias previas y los logros obtenidos, e influye en el desempeño docente, y es esta influencia la diferencia entre autopercepción y autoevaluación (Aravena, 2013). Por tanto, se puede decir, que la interpretación que se haga de las acciones y creencias docentes, puede formar parte de su autopercepción, e influir en su desempeño profesional (Aravena, 2013).

Todo esto remarca la importancia de la percepción de los docentes hacia las conductas disruptivas, ya que motivará la eficacia o ineficacia de la intervención que se desarrolle (Tsouloupas *et al*., 2010). Por tanto, para cambiar la enseñanza, hay que cambiar los pensamientos de los y las docentes (Suarez *et al*., 2014).

Para profundizar, la evaluación del desarrollo docente pasa por la creación y valoración de unos estándares, sobre los que los docentes deberían aprender y desarrollar (Darling-Hammond, 2017), y ser los que se valorasen para el acceso a la función docente.

1.3. Perfil de docente para el manejo de la conducta disruptiva

Tsouloupas *et al*., (2010) proponen las siguientes estrategias de regulación emocional para el manejo de la conducta disruptiva: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva.

Tsouloupas *et al*., (2010) indican que la regulación de las emociones son importantes para el manejo de las conductas disruptivas, ya que supone "qué emociones elegimos para permitir o contener, en qué punto debemos usarlos y cómo debemos experimentar o expresar esas emociones" (p.174).

Además, indican que la reevaluación cognitiva mejora las emociones que los docentes tienen, ya que supone reinterpretar las mismas y minimizar las negativas. De la misma forma, que el estudiante podría utilizar esta estrategia para corregir su conducta disruptiva (Tsouloupas *et al*., 2010).

Por el contrario, tras su estudio confirman que las estrategias de regulación emocional de los docentes encuestados no median en las percepciones de los docentes sobre la conducta disruptiva ni en el agotamiento emocional, lo que según los autores del estudio indica que la experiencia frecuente con la mala conducta de los estudiantes puede conducir al agotamiento emocional (Tsouloupas *et al*., 2010).

Las ideas del profesorado sobre la práctica docente influyen en su desarrollo laboral, pudiendo incluso hasta verse modificado según las creencias. Por lo que conocer estas creencias e ideas es fundamental para intentar modificar la intervención docente o influir en ella para mejorar el desarrollo profesional.

El perfil docente influye en la percepción de la conducta disruptiva, así, un estilo democrático de afrontamiento de la disciplina favorece un mejor control de la disrupción (Jiménez, 2017). Además, Adamu (2017) propone que los maestros deben mostrar autodisciplina que los estudiantes pueden emular, así como no hablar negativamente del grupo y darles algo de independencia para que tomen confianza.

Además del estilo docente, la forma de interaccionar con el alumnado también influye en la conducta disruptiva. Según el estudio de Shin y Ryan (2017), las aulas con poco apoyo emocional por parte del docente presenta más conducta disruptiva y además, es más probable que los estudiantes copien las actitudes negativas de sus amigos en comparación con las clases con alto nivel de apoyo emocional del maestro.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE

El docente de secundaria difiere del docente de primaria en que el primero no se ha formado de forma específica y prolongada para ejercer la docencia, sino que ha sido formado como especialista en una rama y después se ha dedicado a la docencia (Jiménez *et al*., 2013).

Además, una gran formación académica en cualquier ciencia o disciplina no implica la capacidad de transmitir el conocimiento de forma adecuada (Nadal-Masegosa, 2020). Para ello se necesita conocimiento pedagógico general, de la disciplina en concreto y el conocimiento del alumnado hacia el que se dirige la enseñanza.

Por su parte, la formación docente depende en gran medida de la intención política y del diseño de programas. La orientación, los contenidos y las metodologías de los programas formativos docente son decisivos en la construcción de la profesionalidad docente (Escudero *et al*., 2018), pero existen brechas entre los contenidos de los programas de formación docente y las capacidades docentes necesarias (Cinca, 2021).

2.1. La Formación Docente como foco de investigación

La formación docente del profesorado de secundaria es un tema en cuestión y evaluación desde siempre (Vaillant, 2009). La investigación en el ámbito de la docencia es necesaria puesto que permitirá tomar decisiones para la mejora de la formación del profesorado, y así, mejorar las competencias docentes que den respuestas a las características de la sociedad actual (Osorio *et al*., 2016).

La docencia necesita adaptarse a las necesidades de la sociedad, en concreto, a las necesidades del alumnado y a la realidad de las aulas, ya que existe, según las investigaciones, un desajuste entre las características sociales y las demandas educativas y la formación docente y que esta presenta carencias y

necesidades (Michelini *et al*., 2013; Sánchez-Tarazaga, 2017), tanto, que algunos autores llegan a afirmar que existen muy pocos docentes de secundaria cualificados (Hernández y Carrasco, 2012).

Las características de la sociedad implican que los procesos formativos docentes se actualicen continuamente para que el profesorado aporte al desarrollo de la sociedad desde la educación (Osorio *et al*., 2016), y para que la mejor del aprendizaje del profesorado se traduzca en mejor desarrollo profesional (King, 2014).

Debido a estos cambios, necesidades, demandas y transformaciones y a la conectividad de la profesión con la sociedad, así como por ser una de las profesiones más solicitadas (Darling-Hammond, 2017), la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, es objeto de estudio e investigación internacional (Hernández *et al*., 2012; Michelini *et al*., 2013; Darling-Hammond, 2017), y atrae a investigadores y científicos por la complejidad de su influencia en la calidad del sistema educativo. Estos estudios abogan por la necesaria reforma educativa institucional, comenzando por la mejora de la formación inicial del profesorado (Perales *et al*., 2014).

2.2. Importancia de la Formación Docente en la Calidad Educativa

En palabras de Márquez (2009), la formación docente debe servir para:

> Tener un profesorado capaz de adaptarse a los cambios, formado para responder a las demandas de sus alumnos, capacitados para desarrollar en los jóvenes las competencias que éstos deben adquirir a lo largo de su etapa educativa y que les permitirá, en el futuro acceder tanto a la enseñanza superior como al mundo laboral, según sus intereses, deseos y motivaciones. (p. 124)

La mayoría de la literatura científica consultada, hace alusión a la mayor importancia del profesorado respecto al resto de agentes. La figura del profesorado es valorada como la más importante e influyente, en la calidad

educativa y en los resultados de aprendizaje del alumnado (Darling-Hammond, 2017; Egido, 2019a; Manso y Martín, 2014; Manso, 2019; Reoyo et al., 2017; Torrecilla *et al*., 2017).

La calidad de su desempeño profesional, es la causa explicativa del rendimiento académico del alumnado por encima de otros factores, (OCDE, 2005, como se citó en Darling-Hammond, 2017; Hernández *et al*., 2012). Para otros autores es la formación docente lo que repercute directamente en los resultados académicos del alumnado (Osorio *et al*., 2016), y para mejorar la calidad educativa desde la perspectiva del docente, tan importante es la formación inicial como la continua (Martínez, 2008). La formación del profesorado se va transformando conforme pasa el tiempo, y es difícil conocer sus efectos por la influencia de otros factores en el desarrollo laboral del docente (Miranda y Trigo, 2019).

> La formación del profesorado cambia sustancialmente con el tiempo y sus efectos probablemente disminuyen cuanto más tiempo ejerce un docente, ya que entran en juego otras características y, en parte, a que las competencias adquiridas durante la formación del profesorado se encuentran más integradas, lo que impide disociar los efectos de las características específicas de dicha formación de las competencias específicas (Miranda y Trigo, 2019, p. 45).

La formación docente, influye directamente en la calidad de la enseñanza. Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador (UNESCO, como se citó en Gillén, 2008). Según todo lo expuesto, la calidad de la docencia hace variar el aprendizaje escolar y sus resultados, y si se pretende mejorar la calidad del sistema educativo se debe intervenir sobre el desarrollo laboral y la formación del profesorado (Castro-Carrasco *et al*., 2012).

Debido a que las nuevas características sociales hacen que los y las docentes tengan mayores demandas formativas (Bolívar, 2007), se debe invertir en formación docente, de manera universal, contando con recursos avalados (Flores, 2016).

A pesar de las demostraciones sobre la influencia de la formación docente en los resultados académicos, la responsabilidad de tener la capacidad de adaptación a la realidad de las aulas, finalmente recae en el profesorado, quienes deben hacer frente de forma casi inmediata y buscar soluciones adecuadas para la atención a la diversidad (García y Martínez, 2008).

Por tanto, los docentes deben estar formados, no solo para la transmisión de conocimientos, sino además, para la creación del mismo (Faria *et al*., 2016). La finalidad de la formación inicial y continua, por tanto, es la preparación de los profesores para la producción de conocimiento y para afrontar la realidad compleja de las aulas (Correia, 2008; Vaillant y Marcelo, 2018).

Este planteamiento concuerda con que "los mejores resultados académicos, corresponden a países que tienen exigencias altas para selección y formación de sus docentes, lo que les permite contar con plantillas docentes competentes e impactar en la mejora de los aprendizajes, la calidad de sus sistemas educativos y por ende en su desarrollo socioeconómico y cultural" (Osorio et al., 2016, p.38).

Para conseguir esta situación, es necesario que la formación docente - entre otros aspectos - sea analizada teniendo en cuenta la interacción de otros contextos y agentes educativos (Simón y Alonso-Tapia, 2016), así como organizarla y diseñarla de forma contextualizada, es decir, aparejada con la realidad de quien recibe la formación y centrada en las necesidades reales del profesorado (Olmos *et al*., 2017; Osorio *et al*., 2016).

La formación del docente, puede desglosarse en formación inicial, desarrollada antes de su inclusión en un centro educativo con relación laboral; y la formación permanente, la que se desarrolla una vez el profesorado ya es miembro activo de la comunidad educativa.

Además de la formación disciplinar necesaria para impartir las asignaturas correspondientes, para el ejercicio de la docencia se necesitan conocimientos pedagógicas, que por sí solos son insuficientes para desarrollar las competencias requeridas en los centros educativos (Vargas y Sanhueza, 2018).

3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA ESPAÑOL

3.1. Conceptualización y Características

La formación inicial docente preocupa (Palomino y Ruiz, 2013) a los investigadores y al propio profesorado de secundaria (Sánchez-Tarazaga, 2017). Los expertos consideran que debería ser la base de las políticas de formación del profesorado (Manso, 2019) y construirse en paralelo a los cambios del sistema educativo (Bolívar, 2007) ya que es la clave para mejorar la enseñanza (Muñoz-Fernández y Rodríguez-Gutiérrez, 2019).

Es necesario que esta formación se diseñe acorde a lo acontecido en las aulas y que transcurra entre tres espacios: el centro educativo, la universidad y la comunidad (Aravena, 2013).

Los docentes de secundaria comienzan su andadura profesional con apenas 60 horas de prácticas en los últimos años (Márquez, 2009), y con la responsabilidad de ser educadores y formadores de jóvenes en proceso de desarrollo (Jiménez *et al*., 2013), por lo que, los futuros docentes deben ser conscientes de la importancia de su formación inicial como la piedra angular de su práctica educativa (Manso, 2019).

La formación inicial del profesorado se caracteriza por los siguientes rasgos (Hernández y Carrasco, 2012):

- Es adquirida en la universidad.
- Se relaciona con la disciplina y muy poco relacionada con las funciones educativas.
- Forma parte del modelo consecutivo, en el que primero se realiza la formación de la disciplina y posteriormente la pedagógica.

Además, de estas, otras características son:

- Desconexión entre teoría y práctica.
- Fragmentación del currículo formativo.
- Falta de articulación entre instituciones y los centros educativos.
- Desconexión entre materias y su pedagogía (Echeverría, 2010, p. 151).

Por tanto, los y las docentes necesitan conocer dos tipos de conocimiento (Torrecilla *et al*., 2018):

- La teoría sobre su especialidad.
- La forma de llevarlo a la práctica.

Estos tipos de conocimientos y la forma de adquirir este aprendizaje han llevado a la creación de los modelos de formación docente.

Un modelo de formación docente es:

> Un diseño para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, que se debe hacer extensivo al profesorado de un mismo nivel educativo pero que debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, es decir, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas. (Márquez, 2009, p. 45)

Sayago (2003) entiende la formación docente como el conjunto de la comunicación, el desarrollo, la transformación, la activación y la información.

El modelo de formación ejercerá una influencia que determina la identidad profesional de salida, más tendente hacia la disciplina académica o hacia la interacción entre esta disciplina y la función docente (Torrecilla *et al*., 2018).

Sayago (2003) recoge los siguientes modelos de formación docente:

- Modelo práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio.
- Modelo academicista.
- Modelo tecnicista-eficientista.
- Modelo personalista-humanista.
- Modelo hermenéutico-reflexivo.

Atendiendo a la temporalización del aprendizaje, Lorenzo *et al*., (2015), describen los modelos de formación docente siguientes:

- Modelo simultáneo.
- Modelo consecutivo o sucesivo.

En el modelo simultáneo puede estar organizada la formación en un solo ciclo de estudios. Se caracteriza por trabajar el conocimiento teórico y el pedagógico de forma paralela. De esta manera, teoría y práctica del desempeño docente van de la mano y están relacionados, forjándose una identidad de las aulas ajustada a la realidad (Torrecilla *et al*., 2018). El modelo sucesivo se caracteriza por aprender el conocimiento disciplinar primero, y en mayor medida, durante unos 4 o 5 años; y el conocimiento pedagógico y docente después, y en menor proporción. Este modelo descontextualiza las dos partes necesarias del conocimiento docente y la desconexión entre la formación inicial que recibe el profesorado y la realidad que se encuentran (Torrecilla *et al*., 2018).

Lo realmente importante es que los modelos de formación inicial del profesorado se ajusten a las características que debe poseer un docente de la sociedad actual (Serrano, 2013).

A principios del siglo XIX se inician los primeros modelos de formación docente (Lorenzo *et al*., 2015). Por aquel entonces, eran tres países los que servían de guía:

- Prusia, formación científica y pedagógica impartida por la Facultad de Filosofía, con un examen certificante más un periodo de prácticas en los centros de secundaria.
- En Francia, las Facultades de Filosofía y letras eran las encargadas de formar a los docentes, reducida a la especialización de las materias a impartir.
- En Inglaterra, se recibía formación pedagógica y luego práctica, y otro modelo en el que sobre la formación práctica giraría el resto de la formación pedagógica.

El modelo existente en España, es consecutivo, es decir, primero se adquiere el conocimiento disciplinar y después el pedagógico (Manso, 2019). De forma general se caracteriza por ser un modelo con una larga etapa de formación disciplinar y una menor preparación didáctico-pedagógica (Sánchez-Tarazaga, 2017).

Por su parte, Viñao (2013) indica que durante los siglos XIX y XX, existieron los siguientes seis modelos:

- El modelo inicial, caracterizado por la diversidad de formaciones y la provisionalidad, rigió desde 1835 hasta mediados del siglo XIX.
- Seguidamente se instauró el modelo representado por la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852). Un modelo de índole excepcional –nunca más volvió a existir una institución similar– cuyas características básicas fueron la creación de una institución específica para la

formación de profesores de educación secundaria, el establecimiento de un cupo de alumnos o *numerus clausus* de entrada, y la supresión del sistema de oposiciones.

- Después el modelo basado en la formación disciplinar de cada profesor en la facultad universitaria correspondiente y la selección posterior mediante oposiciones para acceder a la docencia (1852-1970).
- El cuarto modelo, el de los institutos-escuela (1918-1939). Coexistió con el anterior: sin suprimir la formación disciplinar en la facultad respectiva ni las oposiciones, se crearon una serie de institutos-escuela que funcionaban, al mismo tiempo, como centros de innovación pedagógica y de formación de licenciados que pretendían acceder a la docencia mediante el sistema de oposiciones.
- El quinto modelo, el del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que supuso la exigencia a los licenciados universitarios de un curso adicional, impartido por los recién creados institutos de ciencias de la educación de cada universidad, para poder presentarse a las oposiciones de acceso al profesorado de educación secundaria.
- El sexto modelo, aprobado en diciembre de 2007, supuso la desaparición del CAP y su sustitución por un máster universitario de más duración y acceso teóricamente más restringido. (p. 20)

3.2. Breve reseña histórica sobre la formación inicial del profesorado

En 1839 surgen las Escuelas Normales en respuesta a la necesidad de contar con personas que enseñen sobre escritura, lectura y cálculo en un periodo de comienzo de progreso, y de esta manera, formar a los docentes. Por su parte, durante la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano, de 1857, no se exigía ni ser español a profesores de especialidades como Lenguas vivas y Música vocal e instrumental, así como ser licenciado (Viñao, 2013).

Las escuelas fueron evolucionando hasta llegar el Plan de 1931, que separa la formación en tres partes:

- Cultural general.
- Formación profesional
- Prácticas (Marcelo, 1995; como se citó en Márquez, 2009).

En 1932 se creó las Secciones Pedagógicas, que impartían cursos conducentes Certificado de Aptitud Pedagógica (en adelante CAP) para los profesores de segunda enseñanza (Márquez, 2009).

La formación docente siguió regulándose posteriormente a la Guerra Civil Española con la Ley de Instrucción Pública del 17 de julio de 1945, donde se incluían aspectos ideológicos y religiosos, como los siguientes:

> El Maestro es el cooperador principal en la educación de la niñez. Obra por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores.
>
> Ha de ser hombre de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social, y ha de poseer una preparación profesional competente y el tituló que le acredite ante la sociedad.
>
> Todo Maestro habrá de poseer como base de su preparación los conocimientos generales, instrumentales y formativos indispensables para su ulterior función pedagógica. Estos conocimientos serán los de los primeros ciclos de la enseñanza media y habrán de ser cursados en los Centros de este grado, que expedirán en las condiciones reglamentarias el certificado o título correspondiente. Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. En ambiente especial y con metodología apropiada, están llamadas a despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos,

> a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir, y a otorgarles el condigno título profesional de su función. (Ley 199 de 1945, p. 401)

Además, la norma especificaba la organización de los estudios del Magisterio, de forma que debían componerse de las siguientes enseñanzas:

> Primero. Ampliación de adueñas disciplinas formativas o culturales y principalmente de la lengua nacional y de las ciencias de la Naturaleza que comprenden el ciclo cursado en la enseñanza media.
>
> Segundo. Intensificación de la doctrina y de las práctica s religiosas y metodología teórica y aplicada de la enseñanza de la Religión.
>
> Tercero. Auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional, que suscite en el futuro Maestro él concepto claro de la unidad de destino de España y la conciencia de una actuación al servicio de estos ideales.
>
> Cuarto. Un sistema de conocimientos y ejercicios de educación física y de normas de convivencia social, que hagan plenamente apto al Maestro para llevar a cabo su misión, de acuerdo con los preceptos de esta Ley y las demás disposiciones en vigor.
>
> Quinto. Un ciclo de estudios de carácter profesional, con los, siguientes grupos de conocimientos teóricos y prácticos:
>
> a) Preparación fundamental y aplicada a de las ciencias generales de la educación.
> b) Conocimiento amplio y razonado de las técnicas pedagógicas y de sus aplicaciones en la metodología y organización escolar.
> c) La historia de los principales sistemas educativos, y m uy especialmente los de origen español.

d) Las prácticas escolares en Escuelas anejas e incorporadas a las Escuelas del Magisterio.
e) La ampliación o formación en cuanto a aquellas materias que puedan o deban ser objeto de la especialización del Maestro para regentar el cuarto período de graduación o las Escuelas de Patronato o de organización especial. f) La asistencia a Campamentos y Albergues.
g) El régimen de pruebas de curso, así como la prueba final para la obtención del título de Maestro, de Enseñanza Primaria, será determinado en el Reglamento de estas Escuelas. (Ley 199 de 1945, p. 404)

De esta forma se aseguraba la equidad de la formación inicial docente en todo el territorio nacional. Del mismo modo, la formación pedagógica se reduce a la convivencia y los valores morales de la religión.

Durante estos años, el profesorado de la actual secundaria, ejercía su labor en lo que se llamaba Periodo de iniciación profesional, para alumnado de los doce a los quince años, y formaba parte de la enseñanza primaria.

Posteriormente, con la Ley General de Educación de 1970, se diferencia entre el profesorado de Educación Primaria, desde los seis años hasta los trece, y el de Secundaria, siendo este último docente de los estudios de Bachillerato Único Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU). La formación docente de estas dos últimas etapas, según el Título Tercero y Artículo 102, debía ser, la mínima universitaria exigida y una formación pedagógica adecuada, que debía estar a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Por tanto, la formación pedagógica inicial del profesorado pasa a formar parte de la formación universitaria, con la instauración de la titulación de Magisterio, el actual grado en Educación Primaria (anterior diplomatura) y el resto de especialidades. De esta forma, la formación docente para el profesorado de secundaria pasa a ser un proceso más corto que con la legislación anterior.

Es entonces, a partir de 1970, cuando sí se exigió una formación pedagógica, el CAP. Con su creación, se abría el abanico a la docencia a cualquier licenciado, y se pasaba las competencias de la formación a las universidades con facultades de ciencias de la educación (Viñao, 2013).

Años más tarde, con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se adaptó el CAP como título de especialización didáctica, establecido por el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica, donde se indicaba una duración no inferior de 60 créditos ni superior a 75, y el tiempo no podía ser inferior a un año académico.

Pero, con el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes, en su Disposición Transitoria Tercera, se estableció que no era exigible el título profesional de especialización didáctica ni el CAP para algunas especialidades, como la de Psicología y Pedagógica, o la de Formación Empresarial para quienes podían acreditar docencia previa durante al menos dos años.

Posteriormente, y a partir de la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la formación pedagógica fue renovada y sustituida, ya que debía consistir en los estudios de Máster, con la siguiente aprobación del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, que indicaba que la formación pedagógica a la que se refiere el Artículo 100.2 de la LOE/LOMCE.

De esta forma, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, desarrolla la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales-de acuerdo con las

líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el Artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior- que indica las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios.

De forma específica, la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y de esta forma expone los requisitos a los que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, que presenten las universidades para su verificación por el Consejo de Universidades.

Por su parte, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, esclarece las especialidades docentes y en su Artículo 9. Formación pedagógica y didáctica, los requisitos formativos para ejercer la docencia en estas etapas, donde se indica que es el máster la nueva titulación requerida.

Consecuentemente, la Resolución de 16 de julio de 2008 de la Dirección General de Universidades estableció que el curso 2008/2009 sería el último en el que se impartiera el CAP, ya que sería sustituido por un Máster regulado por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

3.3. El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)

La formación inicial del profesorado de secundaria comenzó a institucionalizarse a raíz de la Ley de Educación de 1970. Para ello se crearon escuelas universitarias, y fueron constituidas por profesorado sin la suficiente formación (Olmeda y Manero, 2014). El título de especialización didáctica establecido por el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regulaba el título profesional de especialización didáctica indicaba que este tendría una duración no inferior de 60 créditos ni superior a 75, y el tiempo no podía ser inferior a un año académico.

El CAP tenía una duración de 300 horas, repartidas en dos bloques, durante algo más de un cuatrimestre. El primero de ellos tiene carácter teórico, y se diferencia entre la formación pedagógica general y las didácticas de las disciplinas correspondientes. El segundo curso es de contenido práctico, cuando el alumnado acudirá a los centros educativos.

Por tanto, los planes de estudio estaban organizados en dos bloques:

- Enseñanzas teórico-prácticas.
- Enseñanzas de práctica profesional docente.

Las enseñanzas teórico-prácticas, se describen en el Artículo 7 como aquellas formadas por materias obligatorias, comunes a todo el alumnado y relacionadas con el ámbito sociológico, pedagógico y psicológico; y las específicas, relacionadas con la disciplina académica correspondiente con las especialidades de la enseñanza secundaria.

Por su parte, tal y como indica el Artículo 8 de la norma, la parte de experiencia práctica, tenía una carga lectiva de 15 créditos, de lo que, al menos 10, se destinarán a practicar la docencia tutorizada en centros de educación secundaria. Además las prácticas deben estar tutorizadas por un docente y se

contemplará la participación del alumnado en las actividades de los órganos de coordinación docente de los centros donde se lleven a cabo.

En el Artículo 10 y 11 se establecía cómo debía ser la colaboración entre las universidades y otras administraciones, entre ellas, los centros educativos y los profesores de enseñanza secundaria, solicitando que estos ejerzan, "con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente".

Las materias a cursar son las siguientes:

A. Materias obligatorias generales.

1.ª Diseño y desarrollo del currículo. Organización escolar. 4 créditos.

a) Procesos de elaboración curricular. Métodos, estrategias y medios de enseñanza. Estrategias de adaptación curricular a distintas situaciones sociales y personales. Estrategias en la innovación didáctica.

b) Estructura y funciones de las organizaciones educativas. La organización de los centros en el marco de los sistemas educativos.

2.ª Psicología del desarrollo y de la educación. 4 créditos.

Contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo. Desarrollo de los diferentes procesos psicológicos. Aprendizaje escolar e instrucción. Contenidos y variables del aprendizaje escolar. La relación educativa.

3.ª Sociología de la educación. Teoría e instituciones contemporáneas de educación. 4 créditos.

a) Análisis sociológico del sistema educativo. Sociología de las organizaciones educativas.

b) Explicación y comprensión del fenómeno educativo. Teoría de la acción educativa. Teoría de los procesos educativos. Sistemas de la educación formal, no formal e informal.

4. Atención a la diversidad. Alumnos con necesidades educativas especiales. Tutoría y orientación educativa. 4 créditos.

a) Atención a la diversidad y diversificación curricular. Atención a la diversidad en la configuración y concreción del currículum. Vías y medidas de atención a la diversidad.

b) Necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje.

Respuesta educativa a las necesidades educativas especiales.

c) La orientación en el sistema educativo. La función tutorial como elemento de la función docente. Orientación e intervención educativa. Departamentos de orientación.

B. Materias obligatorias específicas.

Didáctica del área curricular y, en su caso, de las disciplinas, materias o módulos correspondientes a la especialidad. 10 créditos. (p. 32574)

Posteriormente, el CAP se intenta actualizar con el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (TED), para la aplicación de lo dispuesto en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), pero esta ley no llegó a aplicarse (Márquez, 2009). De esta forma, el CAP se mantuvo durante años sin prestar atención a las innovaciones de numerosas investigaciones (Hernández y Carrasco, 2012).

La literatura científica que se refiere al antiguo CAP, la califica de ineficaz e insuficiente para preparar a los docentes a la realidad conflictiva de las aulas, además de no adecuarse a las necesidades formativas del docente, por lo que recibe muchas críticas (Camacho y Padrón, 2006; Serrano, 2013). "Los estudiantes del CAP terminan la titulación con lagunas en el manejo de la convivencia escolar "(Álvarez-García *et al*., 2010, p.38).

Los datos de las investigaciones mostraban que los docentes sienten insatisfacción con a la formación recibida en el CAP y en cómo abordar situaciones de maltrato entre escolares. El CAP tuvo mala calidad por la insuficiente financiación dedicada, además de que se redujo en horas, se masificó y era muy difícil otorgar una enseñanza de calidad (Viñao, 2013).

Las prácticas se convirtieron en un puro formalismo, y se caracterizaba por ser temporalmente insuficiente, masificado y poco valorado, impartido por

profesorado con muy poca retribución e inestable y era un simple trámite burocrático para poder acceder a la función docente. Aun así sobrevivió hasta 2010, durante 40 años (Viñao, 2013).

Para García y Martínez (2001) los aspectos del CAP que desmejoraban la calidad de la formación inicial eran:

a) la estructura/organización de la formación docente.

b) las disciplinas, de los contenidos y de las actividades.

c) la contribución de la investigación pedagógica es vista desde diferentes perspectivas por diferentes individuos. (p. 847)

Otras críticas que se ejercían sobre el CAP fueron las siguientes:

- Autofinanciación con las matrículas de los alumnos con unas tasas limitadas.
- Infraestructura deficiente.
- Profesorado inestable y no participación de los mejores docentes universitarios.
- Prácticas en los centros sin estructuras institucionales establecidas, en ocasiones posibles gracias al voluntarismo de los profesores-tutores.
- Masificación.
- Escasa motivación del alumnado (Gutiérrez, 2005; como se citó en Bolívar, 2007:22).
- Obsoleto (Perales *et al*., 2014).
- Fomenta el estereotipo ideal del aula (Camacho y Padrón, 2006), motivo por el cual el docente en práctica llega a quedar desconcertado ante la realidad que se encuentra y las ideas previas no coinciden con lo que observa.

La desconfianza hacia el CAP era tal, que se consideraba una asignatura pendiente de la Administración Educativa (Márquez, 2009), donde "hacía falta conocer qué contenidos de los que se imparten eran inadecuados y cuáles eran necesarios". (p. 40).

Tras los cambios en la sociedad del siglo XXI, la necesidad de profundizar en la formación psicopedagógica de los docentes de secundaria, y las demandas de los propios docentes- conscientes de la necesidades de seguir formándose (Márquez, 2009)-, se propició la sustitución en 2008 del CAP por el actual Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Serrano, 2013), y el primer año fue impartido en el curso académico 2008/2009.

3.4. El Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria (MAES)

La instauración del MAES supuso la indicación de múltiples propuestas de mejora y proyectos al nuevo modelo de formación (Serrano, 2013).

Ante la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se diseñó el Máster de Formación del Profesorado, con una duración de 60 créditos (Tiana, 2013). El marco general del MAES lo constituye lo establecido en el Real Decreto 1393/2007 en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este Real Decreto se completa con las indicaciones específicas establecidas en la Resolución de 17 de diciembre de 2007 y la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Esta Orden ministerial establece las competencias que los estudiantes deben adquirir y unos módulos que los planes de estudios deberán incluir como mínimo. El referente fundamental, por tanto, para la propuesta de desarrollo del Título por parte de las universidades es la propia Orden ministerial de 27 de diciembre de 2007.

Tabla 9
Plan de estudios del Máster de Formación del profesorado de secundaria

Módulo	**ECTS**	**Materias**
Genérico	12	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad Procesos y contextos educativos: Sociedad, familia y educación
Específico	24	Complementos para la formación disciplinar. Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes. Innovación docente e iniciación a la investigación educativa
Prácticum	16	Prácticum Trabajo Final de Máster (TFM)

Organiza los créditos de manera que la enseñanza curricular es mayor que la genérica y las prácticas, y según el apartado 3 del Anexo, los estudiantes deben adquirir las competencias generales siguientes:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.

11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

De esta forma, se constituye el MAES con tres módulos (genérico, específico y Prácticum).

Además, se indica que el Máster debe ser presencial la mayor parte del tiempo, y contar con la cooperación de los centros educativos, tal y como indica la normativa:

> Con carácter general, han de ser presenciales, al menos, en el 80% de los créditos totales del Máster, incluido necesariamente el Prácticum. El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas establecidas mediante convenios entre Universidades y Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes. (Orden 312 de 2007, p. 53752)

La mayoría de universidades españolas, ofrecen más unas especialidades que otras, (Ayuso, 2019). De esta forma, las especialidades más ofertadas son las que se encuentran dentro de la rama de Artes y Humanidades, como Filosofía, Lenguas con un 32,6%; seguido de Ciencias, especialidades como Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas con un 26,3% y en menor medida, especialidades de Ciencias Sociales como Geografía e Historia, Orientación Educativa, Economía, etc. Las que menor representación tienen son las de Ingeniería y Arquitectura, como Tecnología e Informática con un 9,5% y los Ciclos Formativos, con un porcentaje del 13%. Los datos arrojan que las especialidades con un mayor grado de oferta en el máster de secundaria son Lengua y Literatura (9,1%), Tecnología (8,0%), Inglés (7,3%) y Matemáticas (7,0%).

En el ámbito de los Ciclos formativos, identificamos como las más representadas la de FOL (3,9%) y Administración de empresas (2,2%) (Ayuso, 2019). Esto puede deberse a la mayor carga horaria de las especialidades en la Enseñanza Secundaria y en la Formación Profesional Básica.

Para algunos autores, la instauración del Máster del profesorado ha supuesto la mejora cualitativa de la calidad de la formación inicial del profesorado de secundaria y un éxito (Manso y Martín, 2014; Pro *et al*., 2013; Sánchez-Tarazaga, 2017; Serrano, 2013; Vílches y Gil-Pérez, 2010), ya que supone la formación psicopedagógica básica (González *et al*., 2017) con la que los futuros docentes adquirirán las competencias para su desempeño profesional.

Uno de los objetivos prioritarios del Máster es que los alumnos/as alcancen la capacitación didáctica necesaria para orientar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Carrasco, 2012), para otros autores, el objetivo del máster era "adaptarse a las nuevas demandas sociales y políticas para mejorar las competencias de los docentes de secundaria" (Rodríguez et al., 2019, p.3) y ha mejorado ciertas carencias del antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (Colmenero y Pegalajar, 2015).

Pero no todos son buenas opiniones, sino que existen mucha controversia acerca de la adecuación del máster a las necesidades reales de los y las docentes, ya que no se valora la calidad del máster de forma muy superior a la del CAP (Viñao, 2013), y además, el propio alumnado del máster, futuros docentes, muestran dudas y desconfianza a la formación recibida (Colmenero *et al*., 2015; Hernández *et al*., 2012; Sánchez y Boix, 2008).

En el estudio de Sánchez y Boix (2008) los futuros docentes indicaban tener desconocimiento acerca de la atención a la diversidad, así como competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula.

Para Colmenero *et al*., (2015) el alumnado del máster de secundaria no se encuentra satisfecho con la formación inicial y su relación con la realidad de las aulas. Los futuros docentes indican que la formación relacionada con los aspectos curriculares y organizativos hacia la diversidad de las aulas es adecuada (Colmenero *et al*., 2015).

Por el contrario, en el estudio de Palomino y Ruiz, (2013), los futuros docentes sí indicaban estar bien formados en todo lo anterior. Estas diferencias pueden deberse al cambio en el tipo de formación, del CAP al Máster, del 2008 al 2013.

3.5. Críticas, Problemas y Dificultades

A pesar de la importancia concedida a la reforma de la formación inicial del profesorado, no se ha completado con un modelo eficaz de inducción a la docencia, que está aún por diseñar y desarrollar (Tiana, 2013).

El máster sigue sin resolver muchas dificultades que se encontraban los docentes. Hernández y Hernández (2011) se refieren a la dificultad de aglutinar saberes científicos, didácticos y profesionales en un solo periodo formativo puede ser el motivo de estos déficits formativos del máster. Y para algunos autores es insuficiente el cambio acaecido con el Máster.

No implica diferencias sustanciales con el modelo anterior-es decir, que podría ser considerado una variación del mismo-, el hecho es que el máster para la formación del profesorado de educación secundaria plantea una serie de cuestiones o problemas que dejan abierta la puerta tanto para la configuración de un nuevo modelo como para la continuidad, con algunas variantes, de aquél al que sustituyó (Viñao, 2013, p. 21).

Uno de los principales retos a los que se sigue enfrentando la formación inicial pedagógica es mejorar su transferencia a contextos reales de aplicación

(Pérez *et al*., 2016), debido a que si la formación recibida solo es teórica, se crea un hueco con la realidad educativa, ya que no puede ser utilizada (Faria *et al*., 2016).

Para Michelini *et al*., (2013) el problema se plantea en tres perspectivas: política y organizativa; competencias requeridas; intercambio inadecuado entre la escuela y la investigación universitaria. Además, el problema de la formación inicial del profesorado implica diferentes planos:

a) la estructura/organización de la formación docente;

b) las disciplinas, de los contenidos y de las actividades;

c) la contribución de la investigación pedagógica es vista desde diferentes perspectivas por diferentes individuos (ministros/políticos, facultad/ departamento, redes nacionales, comunidad de investigadores), pero las respuestas a estos retos vienen sólo de la integración tras la investigación didáctica (disciplinar) y la formación inicial de los docentes. (p. 847)

Moses *et al*., (2017), por su parte, indican que una mayor implicación y compromiso de los futuros docentes con su futuro profesional repercute en la mejora de la educación, lo que acompaña al hecho de que la formación inicial del profesorado de secundaria llega a ser un mero trámite para ejercer la docencia para aquellos desprovistos de vocación, tal y como muestran los resultados del estudio de Jiménez *et al*., (2013), en el que, según la opinión de estudiantes del MAES, la titulación no es más que un requisito para el ejercicio de la profesión (Jiménez *et al*., 2013).

La formación inicial del profesorado se sigue caracterizando por "inmovilismo didáctico y pedagógico en todas las universidades españolas" (Palacios y López-Pastor, 2013, p. 284).

El primer año del máster de secundaria-curso 2009/2010- se describió como tardío, improvisado, y con dificultades organizativas, estructurales y de ncoordinación (Benarroch, 2011). Esta investigación, estableció las siguientes debilidades del Máster:

- Falta de convenios entre las instituciones responsables de la educación secundaria y las universidades.
- En algunas universidades diseño del plan de estudios con criterios economicistas.
- Insuficiente participación de las áreas de didácticas específicas en el módulo específico y en el módulo del Prácticum.
- Temporalización: escaso tiempo para un desarrollo óptimo del máster; coincidencia con el período de preparación de oposiciones; coincidencia del Prácticum con el final del curso.
- Falta de coordinación entre universidades, entre el profesorado de distintos módulos y entre el profesorado implicado en el mismo módulo (especialmente en los TFM).
- Selección del profesorado universitario y de secundaria: criterios erróneos o ausencia de los mismos.
- Reconocimiento de docencia: caos en las modalidades de reconocimiento.
- Organización de las enseñanzas: falta de criterios de temporalización entre módulos
- Desarrollo de las enseñanzas: falta de coherencia entre los modelos de enseñanza utilizados y los que se pretenden que los futuros profesores apliquen en sus aulas.
- Evaluación de las enseñanzas: falta de control de resultados (Benarroch, 2011, p. 31).

De esta forma, el estudio indica que "no existieron criterios de calidad para la contratación del profesorado formador del máster, no se tenía en cuenta la experiencia docente con la educación secundaria" (Benarroch, 2011, p.31).

Por otra parte, en otro de Benarroch (2011) se establece que el futuro docente no se encuentra satisfecho con la organización temporal del Máster de Secundaria, de la misma forma que con la relación entre lo estudiado y la realidad de las aulas. Esta afirmación es apoyada por más investigaciones, en la que en la relación entre la formación inicial recibida y desempeño profesional docente se muestra la insatisfacción del profesorado (Korthagen, 2016).

Otra investigación es la de Benarroch *et al*., (2013), quienes valorando el MAES de las universidades de Granada y Almería, los futuros docentes prefieren formación práctica y la adquisición de aprendizaje instrumental. Además, se considera un error que los planes de estudios del Máster dependan de los créditos disponibles en los departamentos universitarios y no a criterios pedagógicos, de la misma forma que es erróneo la elección del tipo de profesorado que imparte docencia en el máster, ya que al ser profesor asociado no cuenta con disponibilidad horaria para afrontar la formación de futuros docentes (Vílchez y Gil-Pérez, 2010).

Otros estudios replantean el valor de tener asignaturas como las de Complementos de formación disciplinar, ya que no suponen una formación pedagógica ni didáctica, sino una profundización en los contenidos disciplinares de cada especialidad docente (Manso y Martín, 2014).

El MAES supone un acercamiento a la realidad laboral del docente en cuanto a la asignatura de Prácticum, esencial en la formación inicial y considerada una oportunidad para ajustar las ideas preconcebidas e información previa que se tiene (González *et al*., 2017; Vaillant y Marcelo, 2015).

El Prácticum es definido como "un espacio formativo privilegiado, el cual desde la reflexión permite acercar a los estudiantes a escenarios profesionales complejos" (Ponce y Camas, 2019, p. 115), por lo que supone un aspecto compensador formativo (Ponce y Camas, 2019). Lo que busca el Prácticum es la unificación de binomio teoría-práctica mediante la articulación entre pensamiento y acción. En otras palabras, "bajo esta mirada unificadora, el desarrollo del pensamiento pedagógico, surge en la acción mediante procesos de reflexión sobre la práctica" (Ponce y Camas, 2019, p.115).

Pero esto no puede ser posible si se sigue reduciendo el periodo de prácticas del MAES al mínimo exigido (ANECA, 2012), ya que debe servir para que el futuro docente ponga en práctica sus habilidades y aprenda de la reflexión sobre estas. (Ponce y Camas, 2019). Por el contrario, según los resultados del estudio de González *et al*., (2017), el tiempo de duración del Prácticum es suficiente para la adquisición de las competencias básicas, y cumple con las expectativas de los estudiantes.

Para algunos investigadores, no está demostrada la mayor eficacia de una formación-el CAP- frente a la otra- el Máster- en el ejercicio de la docencia (Manso y Martín, 2014).

Aprender a controlar la clase de manera efectiva: tutorizar a sus alumnos y adquirir un conocimiento amplio del desarrollo de la persona para saber aplicarlo cuando se trabaja con adolescentes, que además pueden presentar diferentes necesidades educativas, son dos de las necesidades formativas que se desprenden en el estudio de Serrano (2013), combinándolo con el trabajo en equipo y los proyectos de innovación (Serrano, 2013). Igualmente, aprender sobre técnicas de resolución de conflictos supone la 6º necesidad formativa más demandada por estudiantes del máster del profesorado según la investigación de Serrano (2013).

3.6. Propuestas de mejora de la formación inicial docente

El proyecto de la OCDE denominado TALIS-ITP (Initial Teacher Preparation) (como se citó en Miranda y Trigo, 2019), tiene entre sus focos principales de análisis, la selección de los candidatos más adecuados para los programas de formación docente o lo que es lo mismo, se necesitaría restringir el acceso a la docencia para aquellos mejor preparados y más motivas (Gámez, 2015), obteniendo un profesorado de vocación y no por no poder seleccionar otras profesiones. Dicho de otro modo, "la motivación para comenzar la carrera docente debería tenerse en cuenta para la selección, elaboración y planificación de la formación inicial del futuro profesorado, permitiendo espacios de desarrollo y fomento de su dimensión vocacional" (Muñoz-Fernández y Rodríguez-Gutiérrez, 2019, p. 85).

Así, los sistemas de formación docente de países como Finlandia, Singapur o Estados Unidos, incluyen componentes múltiples, complementarios que buscan a personas talentosas como futuros docentes y asegurar una escuela con docentes efectivos (Darling-Hammond, 2017).

De esta manera, del estudio de Moses *et al*., (2017) se extraen cuatro tipos de estudiantes para ser futuros docentes:

- Comprometidos apasionados: alumnos-profesores que están contentos con su decisión de convertirse en profesores.
- Comprometidos comprometidos: estudiantes-profesores para quienes la docencia no era su primera opción pero que han decidido ingresar a la profesión docente.
- Indecisos: alumnos-profesores que expresan incertidumbre sobre haber elegido la docencia como carrera.
- Sin compromiso: estudiantes-profesores que no están interesados en la docencia. Su objetivo es encontrar otro trabajo. (p. 450)

De estos tipos, los dos primeros serían los idóneos para ejercer la docencia.

Con respecto al modelo de formación docente, Rico (2004) propuso que la formación pedagógica sea posible durante la formación disciplinar, existiendo la rama de la docencia en los grados universitarios.

Según Márquez (2009) se deben potenciar la formación docente donde se valore más la metodología docente, la práctica y la competencia profesional en atención a la diversidad, o lo que es lo mismo, la formación inicial debe tener más y mejores experiencias de aprendizaje (Manso, 2019). Es necesario, por tanto, replantear tanto el curriculum formativo docente como los espacios de aprendizaje (Dotger, 2015; Vaillant y Marcelo, 2018), ya que "calidad de los planes de formación depende tanto de la coherencia de su diseño como del entusiasmo y la coordinación de los responsables de su implementación" (Hernández y Carrasco, 2012, p.147).

Para mejorar la formación inicial del profesorado se hace necesario cuestionar la formación disciplinar e incluir otros aspectos socioculturales, no incluidos tradicionalmente en la formación docente (Hernández y Carrasco, 2012), ya que se deben adquirir los conocimientos y capacidades necesarias para afrontar la realidad de las aulas, permitiendo así la interrelación entre la teoría y la realidad escolar (Manso, 2019; Serrano, 2013), fundamentándose en el desarrollo de competencias docentes, y no en la aglomeración de conocimiento teórico (Silva y López-Pastor, 2015). Asimismo, es preciso tener saberes teórico-prácticos sobre disciplina, didáctica y aspectos psicopedagógicos (Manso, 2019).

Según la UNESCO (2015), la formación inicial debería impulsar las siguientes competencias:

- Conocimiento y curiosidad sobre la historia, geografía, culturas, medio ambiente, sistemas económicos del mundo y cuestiones internacionales actuales.
- Conocimientos lingüísticos e interculturales para comunicarse eficazmente con personas de otros países y utilizar fuentes primarias de todo el mundo.
- Compromiso de convertirse en ciudadanos responsables tanto del mundo como de sus propias comunidades. (p.14)

Por otro lado, según Vaillant y Marcelo (2018), la formación docente debe caracterizarse por la internacionalización. Describen como beneficios "la construcción de redes y relaciones internacionales, que fomentan la investigación e innovación docente" (p. 12), y aportan las siguientes estrategias de formación inicial docente para la internacionalización:

- Comprensión de los problemas a nivel global.
- Intercambio de experiencias de formadores y futuros docentes de diversos países.
- Intercambios en el exterior, enviar y recibir estudiantes internacionales y realizar formación docente en otros países. (p 17)

Dotger (2015) propone la simulación para la formación docente, "actores reales interactúen con docentes en formación ante situaciones prediseñadas" (p. 49).

Por otra parte, Mcdonal, *et al*., (2013) proponen el círculo de aprendizaje, desde el cual los docentes en formación deben desarrollar una variedad de actividades que conforman una práctica integrada.

Entre todas las propuestas, la más citada es la que se refiere a la reflexión docente como fuente de conocimiento y como método de aprendizaje en la

formación inicial (Aravena, 2013; Korthagen, 2016; Serrano, 2013), lo que supone la asunción de responsabilidad por parte del profesorado.

Referido a la reflexión docente, Korthagen (2014, citado en Dotger (2015), aporta el Modelo Cebolla. Este modelo se compone de 6 capas de interacción del docente:

- Primer nivel, reflexión sobre una clase o alumno.
- Segundo nivel, reflexión sobre el comportamiento educativo del estudiante.
- Tercer nivel, reflexión de sus competencias.
- Cuarto nivel, creencias subyacentes de ese alumno,
- Quinto nivel, relaciones con la identidad profesional o personal.
- Sexto nivel, reflexión sobre el lugar de cada uno en el mundo y misión como docente. (Dotger, 2015, p. 54)

Darling-Hammond (2017) por su parte, proponen las siguientes estrategias de calidad para la preparación docente, como parte de la formación inicial del profesorado:

- Obtener a candidatos a docente con altas capacidades procurando unos salarios competitivos y una mayor homogeneidad de preparación.
- Crear cursos reflexivos donde se integren teoría y práctica.
- Hacer uso de estándares de enseñanza profesional
- Crear evaluaciones de desempeño docente.
- Incluir tutorías en la iniciación docente.
- Compartir conocimiento a través de la reflexión, la investigación y las buenas prácticas.

Por otra parte, se apuesta por el acercamiento de los futuros docentes y los formadores de estos a la realidad de las aulas y del alumnado (Vaillant y Marcelo, 2018), de forma que se incorpore al profesorado experto en condiciones que

permitan su plena dedicación al buen funcionamiento del nuevo máster (Vílchez y Gil-Pérez, 2010, p. 663). Así, es necesario que el plan de trabajo del Prácticum en el MAES forme parte de una programación diseñada previamente por el tutor universitario (Vílchez y Gil-Pérez, 2010), así como aumentar el tiempo del mismo, ya que suponen la fuente de verdadero aprendizaje (Hernández y Carrasco, 2012).

González *et al*., (2017) indican que desde el Prácticum deben proponerse actividades que fomente la reflexión del futuro profesorado para conocer el contexto del centro educativo y permita la innovación entre otras oportunidades. Realizar este periodo formativo en contextos profesionales reales es un aspecto formativo fundamental, privilegiado y momento esencial para alcanzar las competencias docentes necesarias (González *et al*., 2017), ya que para desarrollar las competencias docentes es necesario aplicar el saber y el saber hacer en el propio contexto profesional (Perales *et al*., 2014, p. 11), teniendo en cuenta, además, que parece más motivador realizar prácticas en el aula que escuchar discursos (Serrano, 2013).

Por otra parte, también se cuestiona la relación existente entre el Prácticum y el Trabajo Final de Máster, puesto que responden a finalidades diferentes. El primero busca la reflexión de la práctica docente, y acaba siendo un despliegue de competencias docentes; y el segundo a la innovación educativa, por lo no están conectadas (Manso y Martín, 2014).

En este proceso cobra relevancia la tutoría del futuro profesor o profesora durante el periodo de prácticas, entendida como la orientación que se le otorga durante hacia el desarrollo profesional, que adecua la teoría y la práctica a través del diálogo y la reflexión (Ponce y Camas, 2019). La tutoría es valorada como aspecto importante e influyente para la mejora de la calidad de la formación inicial docente (González *et al*., 2017).

Ponce y Camus (2019) recogen los beneficios que aporta Cid *et al*., (2011) tras su investigación:

Para los tutores:

- Aprendizaje a través de la autorreflexión o la reflexión crítica de la propia práctica.
- Oportunidad para conocer nuevas perspectivas e ideas, es decir, la adquisición tanto de nuevos aprendizajes, como de estilos y estrategias de enseñanza eficaz.
- Mejora la capacidad de comunicación.
- Aumenta el conocimiento respecto de las reales necesidades de los futuros docentes.
- Revitalización de su entusiasmo por la enseñanza y el reencuentro con la profesión docente.

Para los tutorandos:

- Reducen los sentimientos de aislamiento.
- Incrementa la confianza y autoestima.
- Mejora la autorreflexión, la evaluación personal y la capacidad de resolver problemas. (p. 117)

Tal y como se recoge en la obra de Gonzales *et al*., (2017), ambas figuras, tutor del centro de prácticas y tutor de la universidad, deben tener una adecuada preparación personal y experiencia profesional como tutores, para, de manera conjunta, mediar de manera eficaz en la formación de los futuros docentes (Tejada y Ruiz, 2013).

Referida a la tutoría y a la capacidad reflexiva, se propone un modelo formativo-reflexivo de la formación inicial (Ponce y Camus, 2018), denominada Tríada Formativa y compuesta por:

- Docente en formación.
- Docente tutor, aquel que guía, desde el diálogo formativo-reflexivo, el proceso de inserción al aula del profesor en formación.
- Docente colaborador, encargado de facilitar, desde un espacio formativo-reflexivo, la experiencia real en el campo educativo. (p. 122)

Es preciso, por tanto, que exista una estrecha colaboración entre el profesorado del máster y el profesorado del instituto que tutorizará al alumnado del máster en el Prácticum.

Otra propuesta en la formación docente es la implementación de rutas alternativas, en concreto, la selección minuciosa de los futuros formadores de docentes, un nuevo tipo de relación entre las instituciones formadores y los centros educativos y la reconsideración del uso de las tecnologías digitales (Vaillant y Marcelo, 2018).

En el estudio de Osorio *et al*., (2016), los futuros docentes consideran que los procesos de formación inicial docente incluyen temas transversales, enfocando diversas situaciones de la sociedad que merecen atención. Además, creen que el MAES forma para que pongan en práctica aspectos socioemocionales para enfrentar la diversidad de comportamientos de los estudiantes, y poder ayudar de forma pertinente a la transformación de la comunidad (Osorio *et al*., 2016).

4. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA ESPAÑOL

4.1. Conceptualización

Para la mayoría de docentes, la formación permanente resulta muy importante para mejorar su desempeño docente (Faria *et al*., 2016).

La formación permanente o la denominada formación en ejercicio, se define como el conjunto de actividades formativas que el docente realiza tras

su práctica inicial con el objeto de mejorar sus conocimientos, competencias y actividades profesionales (Vaillant, 2009).

La formación docente, y por tanto, el aprendizaje del profesorado, es un proceso continuo, que no se da por finalizado en todo el desarrollo profesional, va desde su formación inicial hasta la experiencia profesional, transformando su práctica diaria según lo vivido (Serrano, 2013). A partir de los primeros años de experiencia docente, entra en juego la formación para la mejora del desempeño profesional o formación permanente, lo que supone el perfeccionamiento dentro del propio centro educativo, una formación en ejercicio (Torrecilla *et al.*,2018).

La formación permanente tiene especial importancia en el profesorado de educación secundaria, puesto que resulta esencial para poder identificar las necesidades educativas del alumnado y actuar en el aula de acuerdo a sus características e intereses (Bahiense y Rossetti, 2014; Torrecilla *et al*., 2018). Así, constituye un elemento relevante para los docentes si se orienta a la adquisición de competencias, estrategias, conocimientos y habilidades deben ser parte de procesos validados, que fomenten el perfeccionamiento, actualización y desempeño profesional exitoso (Hernández *et al*., 2012; Torrecilla *et al*., 2018).

Por consiguiente, se podría decir que la docencia es una profesión en continua renovación a través de periodos de investigación-acción participativa. (Hernández y Carrasco, 2012).

4.2. Breve reseña histórica sobre la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado era considerada en la Ley de Instrucción Pública de 1945 como formación superior del maestro, y se establecía que:

Para el perfeccionamiento intelectual y profesional del Maestro, el Ministerio podrá conceder licencias de estudios para:

a) Cursar los estudios universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía.

b) Seguir los cursos especiales convocados por las autoridades ministeriales, la Inspección o las Escuelas del Magisterio.

c) Viajes de .estudios y ampliación de éstos en el extranjero.

d) Cursos de orientación e ingreso en las Escuelas Especiales o de Patronato.

e) Cursos de preparación de Directores de Grupos escolares, y en particular de los de carácter selectivo.

f) La preparación inmediata de ingreso en el Profesorado de las Escuelas del Magisterio o en la Inspección auxiliar profesional. (Ley 199 de 1945, p. 404)

La formación permanente se institucionalizó ente los años 70 y 80 (García Raga, 2010). Hoy día, la LOMLOE establece lo siguiente en sus artículos 102. *Formación permanente* y 103. *Formación permanente del profesorado de centros públicos*:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las

ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el Artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.
4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.
5. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades. (Ley 295 de 2013, p. 63)

Por tanto, desde la legislación educativa se entiende que la formación continua del profesorado es un derecho y una obligación para los y las docentes,

y será una característica de los buenos docentes (Anderson, 2010). Además de atender las disciplinas, la administración educativa debe ofrecer una propuesta planificada, diversificada y gratuita sobre la coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización para mejorar la calidad educativa (Ley 295 de 2013, 2013).

4.3. La Formación Permanente en el ámbito local

En el ámbito autonómico, y dado que la Ciudad Autónoma de Melilla no tiene competencias educativas tal y como se indica en el Capítulo III, Competencias, de la Ley de Bases de Régimen Local y en el Título II, Competencias de la Ciudad de Melilla de la Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla, la formación permanente del profesorado, se encuentra regulada por la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Según su Artículo 2. Concepto de formación permanente del profesorado:

> La formación permanente es el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación. (Orden 260 de 2011, p. 112342)

Las actividades de formación, se clasifican en cinco modalidades básicas, atendiendo a los Artículos 5 y 6 de la normativa anterior:

Las actividades de formación del profesorado se clasifican –a efectos de reconocimiento, certificación y registro– en cinco modalidades básicas:

1. Cursos: se programan con la finalidad de contribuir a la actualización científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado, por medio de las aportaciones de especialistas. El diseño del curso corresponde a la entidad organizadora.
2. Seminarios: surgen de la iniciativa de los propios Profesores o de la entidad organizadora. A partir de la reflexión conjunta, del debate interno y del intercambio de experiencias sirven para profundizar en el estudio de determinadas cuestiones educativas, tanto referentes a la ciencia disciplinar como a las didácticas de las mismas y a otras ciencias de la educación. Ocasionalmente podrán contar con la colaboración de personas expertas. Al finalizar la actividad se presentará una Memoria que dé cuenta detallada del trabajo realizado.
3. Grupos de trabajo: parten de la iniciativa del profesorado o de la entidad organizadora. El objetivo de los grupos de trabajo será la elaboración y/o análisis de proyectos y materiales curriculares, así como la experimentación de los mismos centrada en las diversas situaciones educativas. Ocasionalmente podrán contar con la colaboración de personas expertas. La coordinación se efectuará por una de las personas integrantes y se le podrá asignar, en función de las tareas desarrolladas, hasta un tercio más del número de horas de los participantes. Al finalizar la actividad se presentará una Memoria que dé cuenta detallada del trabajo realizado, junto con un ejemplar de los materiales elaborados en el grupo de trabajo, que serán el referente para la evaluación del mismo.
4. Proyectos de formación en centros: se trata de una formación dirigida a un centro como unidad, que favorece la planificación y el desarrollo de las actividades formativas centradas en el propio centro y su contexto como elementos de cambio e innovación educativa. Los proyectos de formación en centros se basan en el trabajo colaborativo entre iguales y suponen el reconocimiento de la experiencia del profesorado como un valor fundamental en los procesos de formación. Esta modalidad podrá contar con la colaboración de personas expertas. Su objetivo es promover procesos de autoevaluación y desarrollar proyectos de mejora a partir de las necesidades reales de los centros educativos.

5. Congresos: es una modalidad formativa de carácter puntual cuyo principal objetivo es difundir contenidos sobre un tema monográfico previamente fijado, intercambiar experiencias o debatir sobre los avances que se vengan realizando en un campo científico o didáctico. En su diseño se pueden incluir conferencias de personas expertas, presentación de experiencias y comunicaciones, talleres, mesas redondas y exposiciones de material. Las jornadas, encuentros y cualquier otra actividad de estas características quedarán asimiladas a congresos en cuanto a su clasificación.

- Las actividades formativas considerarán las necesidades y demandas de las personas a que vayan destinadas y las líneas prioritarias que establezca el Ministerio de Educación.
- El diseño de las actividades de formación permanente del profesorado se realizará desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombre y mujeres, así como desde el respeto y promoción de los derechos humanos y de los principios de accesibilidad universal. (Orden 260 de 2011, p. 112343)

Además, se distinguen formas de participación, clasificándolas en:

- Presenciales: la presencia del profesorado se hace necesaria. Se añade además que:

  En los cursos y seminarios podrán incluirse periodos no presenciales, siempre y cuando la duración total de la actividad sea de veinte horas como mínimo, y las horas no presenciales no superen el 20% del total de duración de la acción formativa. Estos periodos deberán justificarse, por parte de los Profesores asistentes, con la aportación de una Memoria o trabajo, individual o de grupo. Con carácter general, las sesiones presenciales no tendrán una duración superior a ocho horas diarias.

- En red: Es aquella acción formativa cuya realización se lleva a cabo mediante herramientas electrónicas. Estas actividades podrán contemplar alguna sesión presencial para la coordinación de la misma.

- Mixtas: Se entiende por participación mixta aquella en la que se combinan fases presenciales y en red. En este caso se harán explícitos los objetivos de cada una de las fases, los mecanismos para su integración y su duración en horas. Con carácter general la fase presencial no podrá ser inferior a diez horas. (Orden 260 de 2011, p. 112343)

Además, en el Artículo 7, la norma hace distinción entre las figuras que protagonizan las distintas acciones formativas, estableciendo:

1. Director: Responsable del diseño, seguimiento y supervisión en las modalidades de cursos y congresos, así como de la elaboración de una breve Memoria con la valoración del desarrollo de la misma.
2. Secretario: Con las funciones de apoyo a la dirección en el desarrollo de las actividades, así como de tramitar y comprobar la documentación de ponentes y participantes.
3. Coordinador: Con las funciones de dinamizar los procesos de participación y colaboración en las actividades formativas. En los cursos en red sus funciones principales son las de asesorar a los tutores, tanto en las dudas técnicas como metodológicas y de contenido.
4. Tutor: Esta figura se contempla para aquellas actividades que se realizan en red. Es una persona especialista en un tema que tiene como función principal ayudar, guiar y supervisar el trabajo de cada uno de los participantes que forman el grupo y realizar la evaluación.
5. Ponente: Persona experta en un determinado ámbito de conocimiento, que imparte las ponencias en cualquiera de las modalidades formativas, participa en mesas redondas o presenta comunicaciones o experiencias en congresos. (Orden 260 de 2011, p. 112344)

Por otra parte, esta normativa reguladora de la formación permanente del profesorado melillense, indica en su Artículo 3 como otras organizaciones encargadas de la formación las siguientes:

- Unidades del Ministerio de Educación autorizadas para organizar actividades de formación permanente del profesorado en el ámbito estatal son el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa y el Instituto de Tecnologías Educativas, así como otras Unidades administrativas de los Ministerios que tengan entre sus competencias la formación permanente.
- Consejerías de Educación en el Exterior, las Direcciones Provinciales y los Centros de Profesores y Recursos de Ceuta y Melilla, organizarán las actividades de formación permanente en sus respectivos ámbitos territoriales. Estas unidades administrativas deberán comunicar previamente al Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa el Plan Anual de Formación que proponen realizar.
- Diferentes Administraciones y Universidades, así como con instituciones públicas y privadas sin ánimo de lucro para garantizar una oferta diversificada de formación. Dichas instituciones se consideran entidades colaboradoras. (Orden 260 de 2011, p. 112345)

Por otra parte, según el Artículo 8. *Diseño de actividades*, la formación docente tendrá los siguientes cupos de participación para algo más de 500 docentes:

Tabla 10

Cupos de participación en las actividades de formación docente

	Participantes		**Horas**	
Tipo de actividad	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Curso (presencial)	15	50	20	100
Curso (en red/mixto)	30		20	150
Grupo de trabajo	3	10	30	60
Seminario	8	20	20	50
Congreso	20		8	40

Nota: Orden 260 de 2011, p. 112344

Además de lo indicado anteriormente, las actividades realizadas total o parcialmente en red se ajustarán a las siguientes condiciones, tal y como indica el Artículo 10:

a) Se desarrollará a través de un aula virtual, en la que se dispondrá de las herramientas de comunicación necesarias para la interacción entre los participantes.

b) Contará con una guía didáctica con toda la información precisa para el seguimiento del curso. Es conveniente que la guía se encuentre también disponible en el aula virtual.

c) Deberán contar al menos con una tutoría por cada cincuenta participantes.

d) Con carácter general, en el diseño de la actividad en red se tendrá en cuenta que el tiempo de dedicación semanal no podrá ser superior a 10 horas. Las actividades que superen esta dedicación, deberán justificar la propuesta.

e) El Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa y el Instituto de Tecnologías Educativas elaborarán las instrucciones correspondientes para asegurar la adecuación de estas actividades a la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Orden 260 de 2011, p. 112345)

Además de las acciones formativas organizadas por la Unidad de Programas de Formación del profesorado, estos podrán formarse a partir de actividades de otras organizaciones, con la posterior evaluación y reconocimiento, teniendo que cuenta los siguientes criterios:

a) Ajuste a las líneas prioritarias y grado de complementariedad con la oferta de formación permanente del Ministerio de Educación.

b) Coherencia entre los objetivos, contenidos y metodología de la actividad.

c) Idoneidad de los ponentes y recursos en relación con los objetivos propuestos.

d) Adecuación del calendario y horario de la actividad para permitir la participación del profesorado de todo el Estado.

e) Criterios e indicadores de evaluación acordes a los objetivos y contenidos de la actividad. (Orden 260 de 2011, p. 112346)

Por otra parte, se indica en el Artículo 12, *Requisitos* que Entidades colaboradoras necesitan firmar previamente un Convenio con el Ministerio de Educción para el reconocimiento de las actividades de formación permanente.

En el Artículo 20. *Proyectos de investigación*, se consideran actividades de formación permanente, siempre y cuando pertenezca a alguna de las categorías siguientes:

a) Que se hayan realizado en desarrollo de convocatoria pública efectuada por algún Organismo de la Administración de ámbito estatal o europeo.

b) Que se inscriban en los programas de investigación de Universidades.

c) Que se inscriban en los programas de investigación de Instituciones privadas o Fundaciones que tengan convenio con el Ministerio de Educación.

Así mismo, se reconocen en el Artículo 21. *Actividades de formación organizadas por Universidades*, la formación realizadas desde las Universidades y Fundaciones asociadas; y los cursos de Postgrado; y en el Artículo 27. Tutoría y coordinación de prácticas, como 50 y 60 horas de formación, como máximo,

desarrollar funciones de Tutoría y Coordinación, respectivamente, en el desarrollo de las siguientes tareas:

a) Prácticas que habilitan para el ejercicio de la función docente.
b) Fase de prácticas de los Concursos-oposición de acceso a los Cuerpos docentes.
c) Prácticas en centros educativos vinculadas a la obtención de títulos universitarios no incluidos en el apartado a.

De igual modo, en el Artículo 28. *Actividades desarrolladas por el personal docente en la Administración educativa*, se reconocen estas también como actividades de formación permanente, mediante la asignación de 20 horas de formación por cada año completo de servicios prestados o 5 horas por cada trimestre completado

Por su parte, la Orden ECD/567/2015, de 25 de marzo, por la que se integran los Centros de Profesores y Recursos en las Unidades de Programas Educativos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, establecen que será este el organismo encargado de la formación del profesorado, y por tanto, responsable de la oferta caracterizada anteriormente, quedando la Orden ECI/3088/2007, de 18 de octubre, por la que se regulaba el antiguo Centro de Profesores y de Recursos.

4.4. Caracterización de los programas de formación docente

Existen gran variedad de enfoques y metodologías en los programas de formación del profesorado (Darling-Hammond *et al*., 2002, como se citó en Hernández y Carrasco, 2012).

Los modelos de formación permanente que suelen darse entre los profesionales docentes son los siguientes (Fernández, 2006; Imbernón, 2014; Martínez, 2010):

1. Actividad formativa: la "forma" de la actividad
    - Seminario de elaboración de:
        - Materiales.
        - Proyectos.
    - Cursos:
        - De divulgación.
        - Prácticos.
        - De formación.
    - Jornadas y encuentros científico-experienciales.
    - Conferencias.
    - Intercambios y experiencias formativas.
2. Proceso: el trabajo del docente para formarse:
    - Reflexión.
    - Investigación o indagación.
    - Observación-evaluación.
3. Interacción de los implicados: organización interdependiente o independiente por parte de los participantes para llegar al fin formativo:
    - Formación autónoma.
    - Formación cooperativa o colaborativa.
    - Comunidad formativa.
    - Comunidad de aprendizaje.
4. Contenidos: el punto principal de trabajo
    - Las adquisiciones como elemento formativo principal.
    - El proceso como itinerario de formación.
    - El análisis de experiencias para la formación.
5. Contexto formativo: necesidad del propio centro o una propuesta externa:

- Modelos centrados en la escuela.
- Modelos externos a la escuela.

Marcelo (1994) e Imbernón (2007) (como se citó en Andújar, 2016), por su parte, aportan cinco modelos de desarrollo profesional docente diferenciados por sus fundamentos formativos. Estos modelos son los siguientes:

1. Autonomía: se centran en el trabajo autónomo y tiene una orientación individual. Se basan en los seminarios centrados en intereses comunes. El docente realiza un análisis de necesidades de su propia formación. Los y las docentes aprenden a través de las conversaciones con sus compañeros, lecturas y puesta en marcha de nuevas estrategias.
2. Reflexión: se basa en la reflexión y la observación y evaluación del propio desempeño laboral. A partir de la colaboración y supervisión entre colegas.
3. Innovación: a través de la formación en el trabajo y el desarrollo curricular. Se trata de la formación contextualizada y cambiante, en la que el docente elabora proyectos de innovación curricular. Asesoramiento, a través del coaching en la resolución de los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de la formación continua a través del intercambio de experiencias con otros colegas y la organización del aula.
4. Actualización: con cursos científico-didácticos y actividades de entrenamiento, con cursos de formación, intenta actualizar los conocimientos pedagógicos y didácticos, así como disciplinares.
5. Investigación: desde la misma y la indagación.

Estos modelos, en definitiva, definen la forma de actualización profesional de cada tipo de docente.

La formación permanente se ve influenciada tanto por las necesidades docentes y a su realidad, así como por las características de la corriente pedagógica predominante en el momento, de la misma forma que estar contextualizada en la realidad educativa en la que se implementa. (Martínez, 2008; Torrecilla *et al*., 2017; Torrecilla *et al*., 2018).

La formación permanente debe partir de un análisis de la realidad y un diagnóstico fiel a la realidad del desempeño docente, de esta forma, diseñando programas formativos conectados con la realidad, la mejora de las competencias docentes forma parte de un proceso de investigación- acción que enriquece la calidad de la enseñanza. (Torrecilla *et al*., 2017), o lo que denomina Bolívar, (2007) "un recurso instrumental ad hoc" (p. 41).

Las características del contexto, surgidas del diagnóstico de la realidad, y en las que se centra la formación permanente son: el desarrollo emocional, la comunicación efectiva, la convivencia en las instituciones, el fracaso escolar, las metodologías diferenciadas de acuerdo con el grupo, las actuaciones prácticas para el desarrollo de las disciplinas, la detección de necesidades y la atención a necesidades diversas (Imbernón, 2014).

En la primera cumbre internacional sobre la profesión docente de la Educación Internacional (2010), se obtuvieron las siguientes conclusiones:

a) disponer de unos docentes de alta calidad es el resultado de decisiones políticas deliberadas y cuidadosamente desarrolladas a lo largo del tiempo.
b) hacer de la enseñanza una profesión atractiva y eficaz requiere apoyar el aprendizaje permanente del profesorado, desarrollar estructuras de carrera que otorguen nuevos papeles a los docentes, e implicarles como agentes de la reforma escolar y no solo aplicadores de planes diseñados por otros.
c) el desarrollo profesional ha de integrarse no solo en la carrera individual del docente, sino en el proceso de los cambios escolares

y del sistema educativo, pues está demostrado que los modelos colaborativos de reforma educativa pueden ser muy eficaces.

Para el diseño de la formación permanente son necesarios varios criterios, entre ellos tener en cuenta factores y condicionantes internos y externo al entorno próximo (Torrecilla *et al*., 2017), así como evaluarse con criterios e indicadores de eficacia y satisfacción (Murillo, 2008)

De esta manera, Torrecilla *et al*., (2017) proponen una serie de factores que deben contener los programas de formación permanente del profesorado:

- Contextualización.
- Clima de colaboración.
- Reflexión y discusión.
- Implicación de la institución.
- Prolongación y organización estable.
- Integración de los docentes en el proceso.
- Apoyo externo especializado.
- Coordinación para evitar los discursos teóricos.

No obstante, para algunos autores como Vaillant y Marcelo (2018) los programas de formación docente se caracterizan por la recopilación de cursos sin relación entre ellos y el contexto educativo, ya que "existe un desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de la juventud y las competencias del profesorado" (Vaillant, 2009, p.105) y además se considera que no existen suficientes proyectos formativos válidos, por lo que los docentes trabajan según las creencias y no por aspectos científicamente demostrados (Gotzens *et al*., 2010).

4.5. Papel del Profesorado en su Formación Permanente

Si el profesorado es consciente de la necesidad de dominar aspectos metodológicos y didácticas, se creará la necesaria cultura de la formación continua que se adapte a los cambios de la sociedad (Valle y Manso, 2016).

Una de las capacidades que debe tener el docente es la de reflexión sobre su propia práctica (Manso y Martín, 2014), para introducir las modificaciones necesarias y mejorar su desarrollo profesional. Los docentes afirman que la mayor fuente de formación en convivencia ha sido la lectura y la participación en cursos (García, 2010).

El diseño de programas específicos para docentes desde el desarrollo profesional supone un recurso que permite un avance significativo en su formación, evidenciándose la eficacia y eficiencia de dicho recurso (Torrecilla *et al*., 2018).

Los y las docentes necesitan, asumir la responsabilidad de investigar de forma sistemática su propia práctica, y poder así entrar en un proceso de reflexión necesario (Martínez, 2008; Nemiña *et al*., 2009). Esta formación, al realizarse desde la práctica docente, se amolda a las necesidades encontradas, o se intenta que así sea, por lo que la reflexión sobre la propia práctica docente resulta crucial para la formación permanente adecuada (Imbernón, 2014) y sirve de modelo de formación docente.

Por tanto, se precisa un profesorado denominado adaptativo por Martínez, (2008) es aquel que desarrolla un trabajo cooperativo y utiliza, a través de la planificación, el diseño de materiales, la mediación y el diagnostica-evaluación. La realidad es que se necesita una formación en trabajo en equipo y colaborativo, para aprender sobre los aspectos afectivo y fomentar la observación para el conocimiento de la práctica docente, así como para desarrollar intercambios de experiencias y mejorar la comunicación entre docentes (Camacho y Padrón, 2006; Imbernón, 2014).

4.6. Propuestas de Mejora de la Formación Permanente

Como requisitos fundamentales para mejorar la formación permanente se necesitan dos agentes y características fundamentales:

- Los docentes reflexivos, conscientes y comprometidos, con la necesaria motivación intrínseca para el éxito de la formación permanente (Martínez, 2008; Torrecilla *et al*., 2017).
- El centro educativo implicado, dado que es necesario vincular el aprendizaje al contexto real de desarrollo profesional (Olmos *et al*., 2017).

Pero además, un plan formativo del profesorado debe tener en cuenta las siguientes condiciones características de la función docente, establecidas por Marcelo (1995, como se citó en Serrano, 2013, p. 64):

- La burocratización del trabajo del profesor.
- La intensificación del trabajo, lo que les hace tener más responsabilidades.
- La profesión docente tiene una progresiva feminización, con las repercusiones a nivel cultural que eso conlleva.
- Aislamiento del profesorado, debido al carácter individualista.
- La falta de promoción y la ausencia de incentivos.
- Los riesgos psicológicos, como el estrés y la ansiedad.

La formación docente, para incorporar estrategias adaptativas en el aula, debe tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Sensibilizar al profesorado y reflexionar sobre la problemática de la formación de profesores y la atención a la diversidad.
- Conocer los principios de la metodología adaptativa.
- Analizar la situación particular de la clases de cada asignatura así como los objetivos de cada una.
- Elaborar materiales (Martínez, 2008, p. 263).

La formación docente debe permitir la reflexión constante del profesorado, y la conciencia de ser una profesión en continua actualización y mejora (Correia, 2008) y debe contar con los siguientes principios (Russell, 2014):

- Relaciones e intercambios formativos basados en la confianza mutua.
- Reconocimiento de las características únicas de cada enseñante.
- Consideración por conocimientos y experiencias previos que docentes y formadores han adquirido en su paso como alumnos por las escuelas.
- Desarrollo de la reflexión y la metacognición.
- Modelaje explícito y demostración pro parte del formador.
- Aprendizaje por la experiencia además de lecturas y consultas a autores.
- Inclusión de la reflexión a lo largo de todo el proceso de formación.

La formación docente debería buscar el equilibrio entre las competencias profesionales y las personales, y tener en cuenta la preparación pedagógica que permite al docente gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como ocurre en países como Finlandia (Darling-Hammond, 2017).

De esta forma, los sistemas de formación deben adoptar estructuras flexibles para responder eficientemente a un proceso que es dinámico y que hace inservibles, en el corto plazo, las iniciativas que anteriormente resultaban aceptables. Deben ofrecer suficiente "plasticidad en contenidos, metodologías y formatos organizativos para adecuarse a la variedad de circunstancias, necesidades e intereses de los estudiantes y de los profesores en ejercicio" (Hernández y Carrasco, 2012, p. 146), así como tener en cuenta los siguientes principios:

- La formación del profesorado es un proceso continuo.
- Relacionar la formación con el desarrollo curricular, el cambio y la innovación.
- Tener en cuenta las demandas formativas del profesorado.
- Interrelacionar la formación previa docente con la formación pedagógica y didáctica.

- Integrar teoría y práctica docente.
- Procurar la coherencia entre la formación y el tipo de educación que los y las docentes deben desarrollar. (Serrano, 2013, p. 65)

Por otra parte, la literatura científica recomienda la prolongación secuencial, esto es, alargar en el tiempo las sesiones formativas, con una organización estable, antes que la aglutinación de la formación en un espacio corto de tiempo. Además, se hace necesario medir la eficacia de la formación con apoyo externo especializado (Gimeno, 1983: citado en Ruiz, 2001:128).

Siguiendo a Vaillant y Marcelo (2018), las claves para la mejora de la formación docente son las siguientes:

- Internacionalización y perspectiva global.
- Reconocimientos de los procesos de autoformación.
- Formación docente centrada en el alumno.
- Implementación de rutas alternativas.
- Integración e interdisciplinariedad.
- Incorporación de la dimensión emocional.
- Colaboración e intercambio.
- Formadores comprometidos.
- Instituciones flexibles.
- Tecnologías transformadores.(p. 92)

Por su parte, el periodo de prácticas del alumnado del máster, puede servir de formación permanente al profesorado tutor de los institutos que tutorizan al alumnado. De esta forma sería un trabajo colectivo de investigación e innovación. (Vilches y Gil-Pérez, 2010).

De la misma forma, el Parlamento Europeo crea una Resolución (2008), con el título *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*, propusieron las siguientes medidas políticas:

a) considerar la formación y el desarrollo profesional de cada docente como una tarea permanente, estructurada y adecuadamente financiada.

b) asegurar una continuidad ininterrumpida de formación que abarque la etapa inicial, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional continuo.

c) ofrecer la posibilidad a los docentes de adquirir en cualquier momento de su carrera toda la gama de conocimientos de las materias que imparten, así como las actitudes y capacidades pedagógicas necesarias.

d) permitir a los docentes hacerse cargo de sus propios itinerarios de aprendizaje. (Osorio *et al*., 2016, p. 39)

5. LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONDUCTA DISRUPTIVA

El discurso alarmista de la mayoría de docentes es que cada vez existe más indisciplina, la conducta disruptiva cada es mayor y que la resolución de conflictos es un problema activo en el desempeño docente (Castro-Carrasco *et al*., 2012; Orellana, 2018). Si el profesorado maneja la conducta disruptiva puede centrarse en su desempeño docente relacionado con la enseñanza de contenido (Pérez, 2016).

La transformación de la función docente hace necesaria la formación permanente adaptada a las nuevas características, y dado que la convivencia es uno de los factores más cambiantes (Torrecilla *et al*., 2017), la formación en resolución de conflictos se hace primordial, ya que la formación permanente produce cambios significativos en la competencia en resolución de conflictos (Torrecilla *et al*., 2017, p. 42).

De esta manera, intentar empoderar a los docentes de educación secundaria en la mejora de la convivencia favorece la calidad educativa (Torrecilla *et al*., 2017).

El papel del profesorado en los problemas de convivencia resulta fundamental y relevante, y es necesario que cuenten con los recursos suficientes para saber abordarlos. Pero la experiencia docente no es suficiente para hacer frente a distintas situaciones que se presentan en el aula (Álvarez *et al*. 2016; García, 2010), sino que es necesario una formación específica, formación en resolución de conflicto, convivencia, conducta disruptiva, habilidades sociales o mediación (Penalva *et al*., 2013; Zaitegi, 2010), y además, los y las docentes otorgan confianza a esta formación, ya que comprueban su eficacia en la mejora de la convivencia (Torrecilla *et al*., 2017). De esta forma, mejorar la formación es mejorar la profesión, y para esta mejora de la profesionalización se necesitan tres elementos esenciales: las competencias profesionales, la identidad docente y el prestigio social (Manso, 2012).

5.1. Necesidades Formativas

Los centros escolares se enfrentan a situaciones derivadas de la propia sociedad, como el impacto del cambio en el mercado de trabajo, la globalización o la reestructuración en las funciones familiares. Estas nuevas demandas necesitan profesionales de la educación actualizados que les den respuesta en ejercicio diario, y para ello, es imprescindible conocer las dificultades a las que se enfrentan para crear mecanismos de ayuda que capacite al docente (González y Serrate, 2015).

Las situaciones conflictivas producen en los docentes sensaciones de inseguridad e impotencia por la falta de autoridad que perciben, de la misma manera que expresan la falta de normas adecuadas para atajar estos comportamientos (Domínguez *et al*., 2013). Además el control de la disrupción demanda mucho tiempo y energía psicológica por parte de los profesores, tiempo real de clase dedicado a controlar y dominar el comportamiento de los estudiantes (Sulbarán y León, 2014).

Además, existe la necesidad de ajustar la formación del profesorado a los retos y exigencias que le plantea la educación del presente siglo (Arrebola *et al*., 2012). Entre la literatura científica existen numerosas indicaciones acerca de las insuficiencia formativa que sufren los docentes de secundaria al respecto. Por un lado, se indica que no existe una alta coordinación entre la oferta formativa y las necesidades reales del desempeño profesional (Álvarez *et al*., 2016). Pero de forma más concreta, los estudios apuntan las necesidades formativas concretas que sufre la docencia.

En un estudio de Castelló *et al*., (2010) salió a relucir la violencia ejercida por el profesorado en la intervención en conflictos, lo que refleja la falta de preparación y formación para la resolución de los mismos. El profesor de la educación secundaria debe estar capacitado para responder a la diversidad de las aulas y además presenta una falta de formación acerca de la atención al alumnado de la ESO (Colmenero, 2009).

En el estudio de Penalva *et al*., (2013) "se pretendía conocer la percepción que de expertos sobre las necesidades formativas del profesorado en convivencia escolar" (p. 677). El 75% de los entendidos consideran imprescindible la formación en competencias cognitivas y en las causas del conflicto, profundizando en el contexto social, las características personales e individuales, la realidad psicobiológica y socio-cultural. Otro tanto por ciento (58.33%) considera que las competencias cognitivas deben basarse en estrategias para gestionar el aula, conocimientos sobre mediación, aprendizaje cooperativo y habilidades sociales. El 25% de los expertos consideran que una aclaración terminológica es suficiente para mejorar la gestión del aula. Otro 16,16% indica que en la formación docente debe trabajar la normativa legal que regula la convivencia escolar, las funciones del tutor y los

derechos, deberes y obligaciones de los agentes educativos.

Por otro lado, otros autores consideran que se hace urgente y necesario formar a los docentes en educación emocional (Berumen-Martínez *et al*., 2016), ya que no son conscientes de las necesidades emocionales de los adolescentes (Berumen-Martínez *et al*., 2016); del mismo modo que se establece que el profesorado necesita de conocimientos psicoevolutivos y sociales para conocer a su alumnado, para poder lidiar con sus problemáticas en el aula (Camargo, 2016; Martín *et al*., 2010) y conseguir el aprendizaje de todo el grupo atendiendo a sus características y estilos individuales (Manso, 2019). Es necesaria, además, la formación en el uso de estrategias como el trabajo en equipo con debates, intercambio de ideas, dramatización, uso de la literatura infantil y juvenil, y el diálogo grupal e individual (Penalva *et al*., 2013).

Por otra parte, para algunos autores, los comportamientos violentos o la indisciplina, son consecuencias de la falta de disposición de los y las discentes a la tarea académica (Berumen-Martínez *et al*., 2016; Martínez, 2016) y de preparación para manejar la conducta disruptiva del profesorado (Pérez, 2016). Además, los y las docentes reconocen no preocuparse en primera instancia por las características personales y de la etapa que experimenta el alumnado de educación secundaria por encontrarse en la adolescencia, sino que están más preocupados por ajustarse a los criterios de la programación del departamento correspondiente (Martínez, 2008). Para otros investigadores, sin embargo, es muy importante tener conocimiento de los adolescentes y su proceso vital, para poder ayudarles y ser parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje (Serrano, 2013).

La falta de formación docente sobre la disciplina escolar dificulta en el profesorado tener un criterio unificado acerca de la gestión del mismo (Martínez, 2016), ya que existen brechas entre los contenidos de los programas de formación docente y las necesarias capacidades docentes (Vaillant y Marcelo, 2018).

Otros estudios apuntan que ya durante la formación inicial docente, no se forman sobre el manejo del grupo ni disciplina escolar o esta formación resulta insuficiente (Castro-Carrasco *et al*., 2012; Gotzens *et al*., 2010; Rodríguez, 2016). Para algunos autores, los docentes no tienen habilidades de gestión suficientes para mantener el grupo de alumnos motivado, y eso lo causa la carencia de la formación inicial del profesorado (Delceva-Dizdarevik, 2014; Macías y Ariel, 2015).

En varios estudios de opinión, el profesorado reclama formación específica en manejo de problemas de conducta (Martínez, 2016; Silva y Torrego, 2013); ya que cerca de un 13% del profesorado manifiesta no sentirse preparado para solventar la conflictividad en las aulas en el estudio de Hernando y Sanz, (2017); en resolución de conflictos y en mejora de la convivencia (Sánchez et at, 2017). Así también lo afirmaban Badía *et al*., (2011) en su estudio, donde se reconocía que la formación al respecto era casi inexistente, hecho apoyado también por Johnson *et al*., (2014), quienes revelaban que los y las docentes no tienen buena formación para manejar al grupo.

Muy relacionada con la gestión de las conductas disruptivas, se encuentra la formación docente en resolución de conflictos, necesaria para el cambio educativo (Arrebola *et al*., 2012), y requerida desde el punto 14 del estudio del Defensor del Pueblo (Suárez *et al*., 2008), ya que la insuficiente formación en este aspecto tan influyente para la convivencia escolar, hace que se considere como una experiencia negativa, y de la misma forma, las conductas disruptivas son abordadas desde una perspectiva negativa (Zaitegi, 2010). Además, este

aprendizaje docente permite poder transmitir este conocimiento al alumnado (Sánchez *et at*, 2017).

Por el contrario, aunque menos numerosos, existen otros estudios como el de Sulbarán y León (2014), que afirman que los docentes sí tienen conocimientos del reglamento interno de los centros educativos, y que son capaces de tomar las decisiones adecuadas para controlar la disciplina en el aula.

Martín *et al*., (2010) por su parte, crearon una herramienta de autoevaluación docente que permite identificar las necesidades docentes mejorables, siendo punto de partida para la formación continua.

La necesidad de realizar un esfuerzo en la formación dirigida a dotarse de estrategias y recursos que les permitan gestionar adecuadamente las situaciones conflictivas a las que tienen que enfrentarse día a día en el aula. Para que el profesor pueda dar respuesta, de manera eficaz a estas situaciones, debe formarse en habilidades sociales, lo que contribuirá a una mejor relación con los compañeros (Pérez *et al*., 2011).

5.2. La Conducta Disruptiva como eje de la Formación Docente

Los profesores de secundaria solo están preparados para impartir su materia, pero no saben cómo hacer frente a los problemas de conducta (Domínguez y Pino, 2008), y tienen dificultades para gestionar el comportamiento disruptivo en el aula (Johnson *et al*., 2014).

La conducta disruptiva afecta a las habilidades docentes y la educación del alumnado se ve perjudicada (Pérez, 2016) y en este proceso formativo necesario, la aclaración terminológica es fundamental para el conocimiento acerca de la conducta disruptiva, ya que el profesorado no tiene un concepto claro de lo que es conducta disruptiva ni cuales son aquellas con mayor potencial disruptiva (Gotzens *et al*., 2010).

Por tanto, es necesaria la formación docente en manejo de problemas de conducta por dos razones, disminuiría los problemas de este tipo y porque mejoraría la percepción de autoeficacia por parte de los y las docentes (Morales *et al*., 2014).

La formación de los docentes en conducta disruptiva es fundamental enfocada en la prevención de la misma, ya que los estudios revelan que la mayoría de las conductas conflictivas son de carácter disruptivo e indisciplinadas (Pérez *et al*., 2011). La formación docente en conducta disruptiva necesita crear docentes competentes en resolución de conflictos, y según el trabajo de Torrecilla *et al*., (2017), esta competencia tiene las siguientes subcompetencias:

a. Competencias para la interacción en conflictos: (1). Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; (2). Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; (3). Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia.
b. Competencias para el autocontrol personal: (1). Ser competente en la regulación de los propios sentimientos: conocimiento y control de los propios sentimientos, reconocer los de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; (2). Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
c. Competencias para la mejora de la relación interpersonal: (1). Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; (2). Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal; (3). Adquirir competencias para el manejo de grupos.
d. Competencias basadas en estrategias de resolución de conflictos:(1). Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; (2). Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos (negociación de conflictos y mediación de conflictos). (Torrecilla *et al*., 2017, p. 34)

El estudio de Pérez (2016) indicó que tener pensamientos negativos y un conocimiento insuficiente para el manejo el aula, interfiere en la gestión de las conductas disruptivas, aspecto a tener en cuenta en los programas formativos, para la reestructuración cognitiva del profesorado.

La creación de programas educativos para docentes y el trabajo en equipo son actuaciones indicadas (Garbacz et al., 2014; Chuang et al., 2020; Salazar, 2019) para disminuir la conducta disruptiva. De la misma forma, existen otros programas formativos y otros aspectos que se trabajan en la formación docente que repercuten directamente en el manejo de la conducta disruptiva.

5.2.1. Convivencia Escolar

La educación para la convivencia constituye una "finalidad más o menos explícita de toda acción educativa" (Sánchez, 2018, p. 59). La formación en conducta disruptiva, supone la formación en resolución de conflictos, y por tanto, en convivencia escolar, siendo esta uno de los factores que más ha influido en la función docente del profesorado de Educación Secundaria (Torrecilla *et al*., 2017) y se considera un reto educativo (García, 2010).

La convivencia escolar intenta establecer las bases de la sociedad en la que se integrará el alumno, ya que permite fomentar en el alumnado cierto grado de ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradores y cohesionadas (García, 2010).

Las características de la sociedad y la necesidad de crear una convivencia de calidad en los centros educativos exigen al profesorado la actualización formativa constante para responder con eficacia a la realidad educativa. Además, dado el déficit cívico-democrático que se ha detectado en las nuevas generaciones (García, 2010), la necesidad formativa se hace mayor.

La convivencia escolar es conceptualizada desde tres ángulos complementarios:

- Aprendizaje: es fruto de un proceso de organización social y cultural.
- La orientación del aprendizaje es hacia la vida en sociedad.
- Es una dimensión de la formación ciudadana, se trata por tanto de una participación en democracia. (Milcíades, 2015, p. 119)

La convivencia es un proceso de inculcación, motivación, ejercitación, evaluación y seguimiento con respecto a la vida entre los agentes educativos. Para ello es necesario "prever la convivencia, organizarla, gestionarla y evaluarla de forma permanente y participativa" (Milcíades, 2015, p. 125). Pero el profesorado no se siente preparado para enseñar en convivencia, ya que no domina los contenidos y considera que están relacionados con actitudes (Sánchez, 2018). Las razones que llevan al profesorado de secundaria a tener la necesidad de formarse en convivencia, son las siguientes (García, 2010):

- Gestionar los conflictos del aula.
- Formar en competencias sociales al alumnado.
- Requerimiento de sus centros educativos.

La formación para la convivencia debe asentarse sobre la gestión e intervención en el aula (Penalva *et al*., 2013), considerando indispensables, además, la formación en estrategias preventivas de problemas en la convivencia, como el establecimiento de normas de aula, pero también una formación docente basada en las habilidades sociales y comunicativas, y la gestión de conflictos mejoran la implicación de las familias y del alumnado en la convivencia escolar.

Según el estudio de Ochoa y Peiró (2010), los docentes aplicaban una gama limitada de actuaciones ante los problemas de convivencia, lo que lleva a pensar que los docentes están poco capacitados para promover la convivencia

escolar. Por tanto, la formación para la convivencia debe asentarse sobre la gestión e intervención en el aula, tal y como indica más del 91% de los expertos del estudio, en el uso de estrategias como el trabajo en equipo con debates, intercambio de ideas, dramatización, uso de la literatura infantil y juvenil, y el diálogo grupal e individual (Penalva *et al*., 2013).

Los aspectos que deben trabajarse desde la formación docente en convivencia escolar son los siguientes:

- competencias conductuales centradas en las normas y en los valores (Penalva *et al*., 2013).
- diálogo y la participación del estudiante en el trabajo del aula (Jiménez, 2017).
- ser una prioridad en el proyecto educativo de centro (Milcíades, 2015, p. 121).

Una vez el profesorado se forma, indican que la prevalencia de esta formación tiene mayores efectos en las aulas, con el uso de herramientas y competencias de gestión de conflictos, así como el desarrollo y mantenimiento de actitudes más comunicativas y dialogantes y además mejora la relación con el alumnado (García Raga, 2010).

La convivencia escolar, por tanto, necesita trabajar la prevención de conflictos (Sánchez et at., 2017), ya que formar sobre conflictos supone educar para la convivencia (Torrecilla *et al*., 2017) y para ello, es necesario la formación en resolución de conflictos, con una perspectiva constructivista del conflicto (Sánchez *et at*., 2017) y promover la gestión eficaz (Funes, 2011).

5.2.2. Resolución de Conflictos

Además de la formación en conviencia, es necesaria la formación en resolución de conflictos.

Se entiende por conflicto una situación en la que una o más personas no pueden ponerse de acuerdo en relación con un asunto; típicamente, estas situaciones surgen cuando se confrontan deseos, instintos, necesidades y puntos de vista (Kiralp, *et al*., 2009, como se citó en Solórzano y González, 2017).

Desde el 2013 al 2017, aumentó considerablemente la investigación sobre la enseñanza de estrategias en resolución de conflictos en la educación (Solórzano y González, 2017). El estudio de Solórzano y González (2017) ha permitido caracterizar cinco estrategias usuales para resolverlo: competencia, compromiso, acomodación, evitación y colaboración. Igualmente, según Thomas y Kilmann (1974, como se citó en Luna *et al*., 2012) existen diferentes formas de afrontar el conflicto son las siguientes:

1. Competir (no ceder): perseguir los objetivos personales a costa de los otros, sin detenerse a pensar en los demás.
2. Colaborar (si hay un conflicto hay un problema, y se debe buscar la solución conjuntamente): implica un nivel de incorporación de unos y otros en búsqueda de un objetivo común.
3. Transigir compromiso (está en un punto medio entre ceder y no ceder): es una actitud basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, normalmente basadas en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos.
4. Evitar (ignorar el conflicto): actitud básica que se caracteriza por no enfrentar o posponer los problemas.

Esta resolución del conflicto, se hace más importante cuando ocurre dentro del aula, por lo que la formación docente en gestión del aula es fundamental, y su competencia es una característica preventiva de la conducta disruptiva (Granero-Gallegos, *et al*., 2019).

Pero esta formación necesita de la creación y diseño de planes de convivencia, plan de acción tutorial, y reestructuración del reglamento de

régimen interno, para que a partir de dichos documentos, se sugieren aquellas medidas que mejoran las relaciones interpersonales como la mediación escolar, pautas de actuación comunes a todos los docentes, y el apoyo del alumnado en la resolución de conflictos.

En esta línea, en el estudio de Penalva *et al*., (2013) se indica que se necesitan estrategias de intervención para el aula, relacionadas con el aprendizaje cooperativo, dramatizaciones, rol-playing y mediación escolar:

> El 91,66% de la muestra consideran indispensables una formación en estrategias de intervención, especialmente centradas en estrategias metodológicas como el aprendizaje cooperativo grupos de calidad, dramatizaciones, rol-playing y la mediación escolar, así como el tratamiento de conflictos mediante terapias realistas, la comunicación de sentimientos y emociones, y el control tanto de las situaciones conflictivas como del alumnado disruptivo. (p.677)

Finalmente, teniendo en cuenta que una escuela inclusiva debe adaptarse a los distintos tipos de alumnos, y los alumnos con conducta disruptiva son parte importante del alumnado, el profesorado debe generar un cambio de actitud, favorecer la investigación, la actualización docente, y desarrollar procesos de dinamización y creatividad en el desempeño docente, y de esta manera, se responderá a las exigencias de la sociedad actual y a las características del sistema educativo (Fernández, 2013).

5.3. Necesidad de realización del estudio

Solórzano y González (2017) realizaron un análisis de la producción científica en el que muestran la frecuencia de artículos relacionados con el tema de estrategias de resolución de conflictos en educación, resultando creciente interés para la comunidad científica, especialmente a partir del año 2011 (p. 49).

Sin embargo, los resultados de la búsqueda bibliográfica acerca de la formación docente en manejo de la conducta disruptiva son limitados, se han desarrollado programas para docentes pero en menor número (Torrecilla *et al.*, 2016). Los estudios encontrados se centran en resolución de conflictos (Torrecilla et al, 2016; Torrecilla *et al*., 2017; Pérez *et al*., 2011); en educación emocional para el alumnado (González y Berastegui, 2008), también dirigido a las familias (González, 2019); algunos se dirigen a la cultural de paz y convivencia escolar, como el Programa Elkarrekin del Plan de Paz y Convivencia 2013-2014 del País Vasco; o se trabajan habilidades sociales (Domínguez, 2019); así como aquellos que van dirigidos a docentes de niveles inferiores (Chuang *et al*., 2014; Fabiano, 2016; McCaskey, 2015). Pero resulta muy difícil encontrar programas o intervenciones formativas de manejo de la conducta disruptiva en los últimos años dirigido al profesorado de educación secundaria obligatoria y formación profesional básica.

Por otro lado, la falta de coherencia entre la normativa y los comportamientos o conductas habituales en los centros educativos es un claro indicador de la forma en que se aborda la prevención e intervención de la violencia escolar. En la mayoría de los centros de educación secundaria se han puesto en marcha planes y medidas a favor de la no violencia, pero se han ido acumulando "sin estrategias de planificación coherentes que generen relaciones positivas en un clima colaborativo" (Medina y Cacheiro, 2010, como se citó en Domínguez *et al*., 2017, p.346). Aunque existen documentos referidos a la convivencia escolar, y por tanto, a la gestión de la conducta del alumnado, "no siempre se lleguen a concretar sus propuestas en medidas articuladas y coherentes para mejorar la convivencia en los centros educativos" (Sánchez, 2018, p.58).

Desde esta investigación, se ha realizado una búsqueda profunda a partir de la base de datos de *Proquest* durante el curso académico 2019/2020.

La búsqueda se realiza de forma avanzada, buscando la coincidencia de los términos en los títulos de las obras encontradas y durante los plazos de enero de 2014 a diciembre de 2019. Los resultados fueron los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 11
Resultados de la búsqueda en bases en Proquest

Término buscado	**En cualquier campo**	**Coincidiendo con el título de la obra**
conducta disruptiva	234	56
competencia docente y conducta disruptiva	34	0
manejo de la conducta disruptiva	90	0
conducta disruptiva y docente	61	0
conducta disruptiva en educación secundaria	71	0
formación docente en conducta disruptiva	48	0
formación docente en conducta	2.762	0
formación de profesores en comportamiento disruptivo en la educación secundaria	34	0
formación docente y educación secundaria	4.199	2
formación docente y comportamiento disruptivo	62	0
formación docente para conductas disruptivas	93	0
disruptive behavior	139.590	1.413
teaching competence and disruptive behavior	29.978	1
management of disruptive behavior	88.525	27

Término buscado	**En cualquier campo**	**Coincidiendo con el título de la obra**
disruptive behavior and the teacher	55.287	41
disruptive behavior in secondary education	53098	2
teacher training in behavior	247.286	32
teacher training in disruptive behavior in secondary education	32.727	0
training teacher and compulsory education	36.295	9
training teacher and disruptive behaviour:	44.220	4
teacher training for disruptive behavior	44.209	3
TOTAL DOCUMENTOS	778.903	1.590

Como puede observarse, existen más obras en inglés que en español. De las 1590 obras encontradas cuyos títulos coinciden con las búsquedas relacionadas y guarda relación con la finalidad de esta tesis, son un total de 51 obras, consultadas y reflejadas en el apartado de referencias.

Dado que es necesaria la relación de la formación docente con la realidad de las aulas que vive el profesorado para quien va dirigido la formación, las obras encontradas no se refieren al entorno concreto del contexto en el que se enmarca el presente trabajo de investigación, que pretende un plan de intervención diseñado a partir de las necesidades encontradas.

Debido a que la literatura científica recomienda un análisis en profundidad de los procesos de formación y de profesionalización del profesorado de este nivel (Estebaranz, 2012), y la evaluación de la práctica docente se debe realizar en relación con lo que es propio de dicho ejercicio profesional y se espera de él,

con el objetivo de mejorar su actuación, promover la motivación o reconocerle social y económicamente su trabajo (Bolívar, 2008), se comienza en el apartado del marco metodológico del presente trabajo, conpuesto de tres estudios.

MARCO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

Tras la importancia derivada que se le ha otorgado a la conducta disruptiva, emergente en los últimos tiempos por la influencia que ejerce sobre el proceso educativo, y las demandas formativas y ayudas solicitadas por parte del colectivo docente, nos planteamos un estudio de evaluación diagnóstica en el que se plantea hacer un análisis de necesidades de formación docente en conducta disruptiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica y crear un plan de intervención, si fuera necesario, que mejore la formación docente para gestionar las conductas disruptivas del alumnado.

Tras el planteamiento del problema, la formación docente en manejo de la conducta disruptiva, se plantean unos objetivos vinculantes con el propósito de la investigación. Para alcanzar los objetivos planteados nuestra investigación se ha estructurado en tres estudios.

El primero de ellos ha analizado, a través de entrevistas estructuradas abiertas, la percepción docente sobre la conducta disruptiva que se vive en las aulas de secundaria y los mecanismos y estrategias que utilizan para afrontar la conducta disruptiva y a través de su discurso aproximarnos a la formación que poseen.

El segundo estudio ha consistido en la elaboración de un cuestionario sobre nivel formativo, conductas disruptivas y estrategias de gestión y propuestas de mejora, a partir de las aportaciones del profesorado del estudio anterior. En esta parte de la investigación se ha tratado de caracterizar la conducta disruptiva presentes en las aulas, conocer las estrategias que utilizan para tipo de conducta y averiguar el nivel formativo del profesorado en manejo de conducta disruptiva que los y las docentes se otorgan.

El tercer estudio, emergido a partir de los resultados de los estudios anteriores, valora la legislación que vincula la gestión de la conducta disruptiva y la convivencia escolar en los centros de secundaria, y profundiza en la formación inicial y permanente del profesorado, a través del análisis de contenido de normas legislativas, los planes de estudio del Máster del Profesorado, y la los programas de formación ofrecidos desde la Unión de Programas Educativos en la Ciudad.

CAPÍTULO 4.
PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Siendo la conducta disruptiva uno de los aspectos que más influye en el desempeño profesional docente según algunas investigaciones (Orellana, 2018), este capítulo se inicia con el planteamiento del problema, dada la influencia que ejerce en la calidad de la enseñanza; los objetivos a partir de los cuales se inicia la investigación y el propósito que se pretende; y la planificación y diseño de la investigación que ordenarán los aspectos necesarios para comenzar el estudio de la formación docente en conducta disruptiva. En esta línea y siguiendo a Azuero (2018), el método elegido en una investigación afecta a la interpretación de los datos, por lo que se opta por el método combinado (Bericat, 1998), para aproximarnos al problema en profundidad.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El principal fin que debe cumplir la investigación educativa es el de responder a las demandas y necesidades de la sociedad, y la formación del docente pasa por juicios de valor debidos a la transformación de la sociedad en general y al cambio del alumnado en particular (Orellana, 2018, p. 45).

La literatura científica indica que la conducta disruptiva desarrolla consecuencias negativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez y Cuña, 2017; Gotzens *et al*., 2010; Inglés *et al*., 2009; Jurado y Olmos, 2012; Jurado y Justiniano, 2015; Lopes *et al*., 2017; Martínez, 2016; Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Sun, 2014). Según esta premisa, un estudio previo (Orellana, 2018) ponía de relieve que la conducta disruptiva era uno de los factores más preocupantes para el desempeño profesional del docente en la Ciudad Autónoma de Melilla, y el porcentaje de conducta disruptiva tenía más peso en educación secundaria que en el resto de enseñanzas. Esta situación precisaba, por su importancia, tener una pronta respuesta y colaboración para su mejora.

La presente investigación surge por la preocupación de la gestión docente sobre los problemas conductuales del alumnado de secundaria. Tras varios años de dedicación a la atención al alumnado con conducta disruptiva en la educación secundaria y al intercambio de información con docentes del mismo nivel educativo, se planteaban una serie de interrogantes que conforman el origen de esta investigación.

¿Aporta la formación inicial del profesorado la formación necesaria en gestión del aula y de la conducta disruptiva? ¿Se desarrolla una buena oferta formativa a los docentes de la Ciudad al respeto? ¿Existen fórmulas exactas para atender la conducta disruptiva? ¿Conocen los y las docentes la legislación sobre los problemas de conducta y cómo deben gestionarse? ¿Necesitan los y las docentes formación en gestión de conducta disruptiva? ¿Qué opinan los protagonistas sobre la solución a los problemas conductuales del alumnado? ¿Qué visión tienen los docentes sobre el comportamiento del alumnado?

Ante estos interrogantes y la dificultad de darles respuestas, nos planteamos el inicio del presente trabajo de investigación, para lo que se proponen los siguientes objetivos de investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La preocupación docente y el espíritu investigador, nos llevan a plantear el siguiente objetivo de investigación:

- Conocer las prácticas docentes ante la conducta disruptiva para poder elaborar un plan de intervención que mejore el desempeño docente.

Se plantean, para ello, los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1 (OE1): Conocer qué estrategias utiliza el profesorado de secundaria ante la conducta disruptiva.
- Objetivo específico 2 (OE2): Analizar el tipo de formación que tiene el profesorado de secundaria en la atención a la conducta disruptiva.

- Objetivo específico 3 (OE3): Crear un plan de intervención para los docentes de secundaria que facilite el desempeño profesional y que fomente una formación permanente ajustada a las necesidades encontradas en la atención a las conductas disruptivas.

Para la consecución de cada uno de estos objetivos se han desarrollado las siguientes decisiones metodológicas.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación responde a un estudio de evaluación diagnóstica en el que se ha realizado un análisis de necesidades en formación docente sobre la conducta disruptiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Básica para luego crear un plan de intervención formativa que ayude a paliar estas necesidades.

En el presente trabajo se han abordado distintos bloques de estudio, partiendo de la planificación que se muestra en la Figura 1.

Tabla 12
Planificación de la intervención

Proceso final		
Curso 2017/2018	Análisis de necesidades	Revisión bibliográfica
		Entrevistas
Curso 2018/2019		Análisis de datos
	Análisis de las actuaciones del profesorado	Elaboración, validación y aplicación del cuestionario
Curso 2019/2020		Análisis de datos
	Análisis de la formación del profesorado	Recopilación de documentos para el análisis
		Análisis de los documentos
Curso 2020/2021	Plan de intervención e Informe final	Elaboración del Plan de Intervención
		Redacción del Informe Final

Decidir qué metodología de investigación se va desarrollar viene marcada la variable o aspecto objeto de estudio y los objetivos perseguidos. Así, según Arnal et al., (1992) "elegir la metodología que guiará la investigación supone una de las primeras decisiones de investigación, limitada por las cuestiones de la investigación, los objetivos y las hipótesis con las que se trabaja" (p.92).

El diseño de una investigación permite tener un plan de actuación planificado, ya que la organización metodológica permitirá satisfacer los objetivos de la investigación, de modo que se pueden reducir posibles errores o sesgos que surgen durante el desarrollo del estudio.

Para ello, la investigación diseñada, tiene como fin describir la realidad existente sobre la formación docente en conducta disruptiva en los centros educativos de secundaria de la ciudad de Melilla.

Ya que para Creswell (2014), la combinación de metodologías proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación que investigar con uno u otro método, la investigación se presenta con un método mixto, haciendo uso de la investigación cualitativa en los estudios 1 y 3, y la investigación cuantitativa en el estudio 2.

Dado el planteamiento y la finalidad de la investigación y siguiendo el sistema de estrategias básicas de integración sobre métodos de investigación propuesto por Bericat (1998), se enfoca desde una estrategia de combinación, que según el autor consiste "integrar subsidiariamente un método, sea el cualitativo o el cuantitativo, en el otro método, con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método, buscando la adecuada combinación metodológica". (p.39)

De esta manera, el estudio 1, Estudio Cualitativo, desarrolla una entrevista para conocer en profundidad la realidad docente. El estudio 2, Estudio cuantitativo, mide el nivel formativo del profesorado y la frecuencia de la conducta disruptiva, y explora las estrategias de gestión de la conducta disruptiva. El estudio 3, Análisis Documental, valora los documentos de organización de los centros y de la formación inicial y permanente del profesorado.

Los tres estudios que componen la investigación son los que se describen a continuación.

CAPÍTULO 5.
ESTUDIO CUALITATIVO

INTRODUCCIÓN

En esta primera parte se desarrolla un estudio cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, que utiliza la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de datos hacia los y las docentes de secundaria de la ciudad de Melilla.

Se recogieron 26 entrevistas, analizadas en el programa Atlas.ti, a partir del cual se obtuvo un sistema de categorías y códigos profundo, que nos permite conocer la percepción docente frente a la conducta disruptiva de las aulas, teniendo en cuenta los criterios de calidad de esta parte de la investigación.

1. DISEÑO

Se presenta un diseño descriptivo, permitiendo identificar posibles sucesos y fenómenos relevantes para la gestión de la conducta disruptiva por parte de los docentes, a través de la aplicación de la entrevista en profundidad.

Se decidió comenzar con una aproximación cualitativa, puesto que esta podía facilitar la obtención de un primer contacto con la realidad que se deseaba analizar, posibilitando una recogida de información en las entrevistas amplia y profunda.

Las entrevistas fueron grabadas en formato digital a través de un dispositivo móvil, y transcritas manualmente a un archivo de procesador de textos. Posteriormente las entrevistas fueron analizadas con el programa Atlas. ti.v7, Versión española.

2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

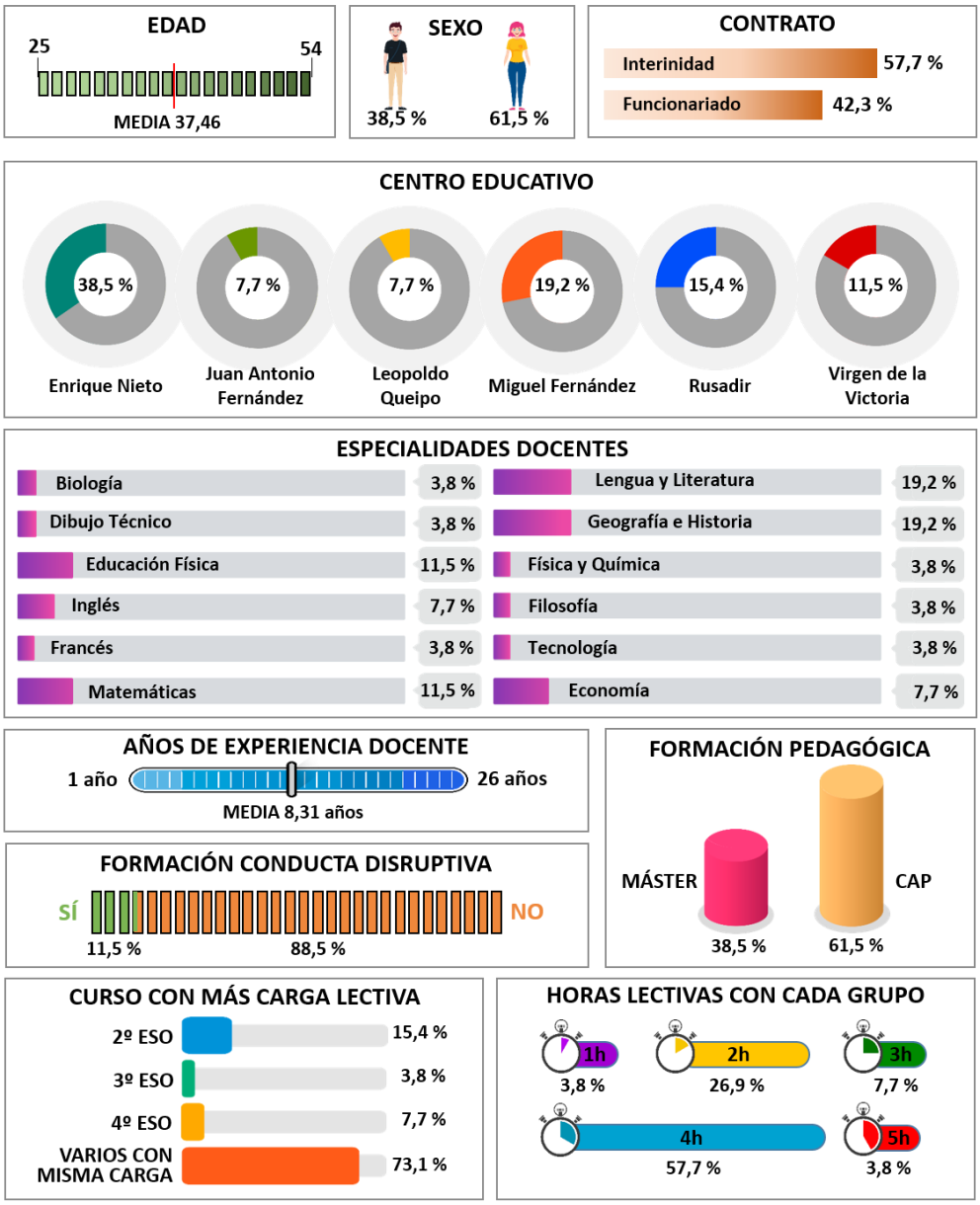
El muestreo desarrollado es un muestreo teórico, que según Hernández (2014) supone aquel que se aplica sin saber de antemano el número total de sujetos que lo compondrán y que además se aplica hasta encontrar la saturación teórica, esto es, hasta que la información recogida se repita y no se consiga nada nuevo.

Finalmente, fueron un total de 26 sujetos los que compusieron la muestra de este primer estudio, y presentan las siguientes características:

- La edad media de la muestra es de 37,46 años, siendo la edad mínima los docentes de 25 años, y la máxima de 54 años.
- La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres, más del 61,5%.
- La muestra se componía de un 57,7% de interinos y un 42,3% de funcionariado con plaza.
- El profesorado tiene una experiencia media de 8,31 años.
- La muestra se compone de profesorado de todos los centros educativos de la Ciudad, siendo el más representando el Instituto de Enseñanza Secundaria (en adelante IES) Enrique Nieto.
- Las especialidades docentes que componen la muestra son las que se muestran en la figura 1, siendo mayoritaria las de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Educación Física y Matemáticas.
- Hay mayor número de docentes con el CAP que con el MAES.
- La gran mayoría del profesorado afirma no tener formación específica en conducta disruptiva.
- El 73,1% de la muestra da clase a varios niveles de la ESO con la misma carga horaria, siendo esta de 3,38 horas semanales con cada grupo de alumnos y alumnas.

Figura 1

Descripción de la muestra



3. INSTRUMENTO

La entrevista se caracteriza por ser un "proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado y tiene como finalidad, acceder a la perspectiva de los sujetos, comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones" (Trindade, 2016, p.19).

La entrevista que se ha diseñado en este estudio responde a la nomenclatura estandarizada programada (Valles, 1997), ya que se diseña con un guion para ser aplicado en el mismo orden.

Por otro lado y siguiendo a Folgueiras (2016), es una entrevista semiestructurada abierta, ya que se ha diseñado previamente el guion de preguntas, y se mantiene una actitud abierta y flexible para poder saltar preguntas dependiendo de las respuestas y poder reincorporar alguna cuestión, pudiendo alterar el orden o permitir más información. Las entrevistas, se componen de 20 preguntas o aspectos principales, alrededor de los cuales se iban modificando las cuestiones o ampliando según la aportación de los informantes.

Las entrevistas se desarrollaron durante el curso 2017/2018 y 2018/2019, a un total de 26 profesores y profesoras de secundaria, número con el que se ha conseguido la saturación de los datos. Los temas por los que se han preguntado en la entrevista son los siguientes:

- definición de conducta disruptiva.
- tipos de conductas disruptivas observadas, causas y consecuencias.
- influencia de lugar de residencia.
- opinión sobre el alumnado con conducta disruptiva.
- estrategias para manejar o dirigir el comportamiento del grupo.
- recursos humanos y/o materiales cuenta para manejar la conducta disruptiva.

- apoyo recibido de otros agentes educativos.
- conocimiento de la normativa relacionada con la conducta disruptiva y la gestión de la convivencia.
- formación en conducta disruptiva.

Las entrevistas se han desarrollado en los centros educativos de los docentes de la muestra, con cita previa, y han tenido una duración desde 15 minutos hasta casi los 30 minutos, pudiédose consultar en el ANEXO I.

4. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Para Rodríguez *et al*., (1999) cuando hablamos de calidad de la investigación:

> Aludimos al rigor metodológico con que esta está diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador. (p. 283)

Rodríguez *et al*., (1999) especifican estas inquietudes de la siguiente forma:

- *Valor de la verdad*: alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. Está relacionado con la credibilidad.
- *Aplicabilidad*: hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de una investigación a otros sujetos o contextos. Está relacionada con la transferibilidad.
- *Consistencia*: se relaciona con la posibilidad de que obtuviéramos los mismos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y contextos. Está relacionada con la dependencia.

> • *Neutralidad*: tiene que ver con la independencia de los descubrimientos frente a las inclinaciones, motivaciones, intereses o concepciones teóricas del investigador. Está relacionada con la confirmabilidad. (p. 287)

En lo que se refiere al rigor de nuestro estudio, en un intento por dar respuesta al mismo y asegurar la credibilidad hemos recurrido a la ***triangulación*** en los términos en que es definida por Bisquerra (2004):

> Contrastar informaciones a partir de diversas fuentes. Se apoya en una doble lógica: la de enriquecimiento durante la obtención de los datos (desde distintas fuentes de información y diferentes técnicas) y la de control de calidad en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse y contrastarse. (p. 332)

Siguiendo las recomendaciones de Arias (2000) y Aguilar y Barroso (2015) hemos llevado a cabo las siguientes estrategias de veracidad de la calidad de la investigación:

- **Triangulación de informantes**: mediante la cual podemos conocer y contrastar los diferentes puntos de vista del profesorado implicado.
- **Triangulación de técnicas**: se refiere a la utilización de diferentes instrumentos para la recogida de información y poder contrastar los datos obtenidos. En este caso las técnicas seleccionadas ha sido *la entrevista semiestructurada* y el cuestionario del segundo estudio.
- **Triangulación de momentos**: valorando la gestión de la conducta disruptiva en diferentes momentos del curso escolar a los informantes de la muestra.

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1. Codificación

Las entrevistas han sido analizadas a través del software ATLAS.TI v7. Versión española. El proceso de análisis de datos ha seguido varios procesos de depuración de categorías, hasta conseguir las siguientes:

1. Definición de conducta disruptiva.
2. Tipos de conducta disruptiva.
3. Causas de la conducta disruptiva.
4. Consecuencias de la conducta disruptiva.
5. Percepción sobre el alumnado con conducta disruptiva.
6. Apoyos recibidos en el manejo de la conducta disruptiva.
7. Recursos para el manejo de la conducta disruptiva.
8. Estrategias de manejo de la conducta disruptiva.
9. Estrategias de manejo del grupo.
10. Formación en conducta disruptiva.
11. Rol del profesorado.
12. Conocimiento de la legislación.
13. Propuestas de manejo de la conducta disruptiva.

Con estas categorías, se encontraron los códigos inductivos siguientes:

- Conducta disruptiva entre alumnado.
- Conducta disruptiva entre alumnado y profesorado.
- Conducta disruptiva entre el alumnado y los materiales
- Causas familiares.
- Causas personales.
- Causas residenciales.
- Causas escolares.
- Causas del cambio de la sociedad.

- Desconocimiento de los recursos técnicos.
- Recursos humanos.
- Recursos técnicos.
- Recursos materiales.
- Formación inicial insuficiente.

El significado de cada una de las categorías es el siguiente:

Tabla 13

Categorías deductivas y su significado

Categoría	Significado
1. Definición de conducta disruptiva	Recoge todas aquellas descripciones realizadas por los informantes acerca de la concepción que tienen sobre la conducta disruptiva, a qué llaman exactamente conducta disruptiva o qué representa para ellos una conducta disruptiva.
2. Tipos de conducta disruptiva	En esta categoría se recogen aquellas diferentes conductas que son entendidas como disruptivas.
3. Causas de la conducta disruptiva	Esta categoría recoge todas las posibles causas que originen o fomenten el desarrollo de la conducta disruptiva en las aulas.
4. Consecuencias de la conducta disruptiva	Se trata de los efectos que se producen debido a las conductas disruptivas.
5. Percepción sobre el alumnado con conducta disruptiva	Son los pensamientos e ideas que tienen el profesorado sobre el alumnado que presenta conducta disruptiva.
6. Apoyos recibidos en el manejo de la conducta disruptiva	Se trata de la forma en la que los agentes educativos colaboran y ayudan con el profesorado en el manejo de la conducta disruptiva.
7. Recursos para el manejo de la conducta disruptiva	Se trata de aquellos espacios, documentos, personas y materiales que el profesorado utiliza para ponerle solución, manejar, minimizar o eliminar la conducta disruptiva que se presenta en sus clases.

8. Estrategias de manejo del grupo	Todas las acciones que el profesorado de secundaria desarrolla para dirigir el comportamiento del grupo de alumnos y alumnas durante la sesión con la intención de dar la clase, que trabajen y que haya un buen comportamiento. Se desarrollan antes de la producción de una conducta disruptiva.
9. Estrategias para el manejo de la conducta disruptiva	Todas las acciones que el profesorado de secundaria lleva a cabo para manejar, disminuir o eliminar la conducta disruptiva de su alumnado cuando se manifiestan en el aula.
10. Formación en conducta disruptiva	Se trata de aquella formación, inicial y permanente que otorga al profesorado las herramientas necesarias para manejar o dirigir la conducta disruptiva.
11. La competencia del profesorado para manejar la conducta disruptiva	Engloba todas aquellas actitudes, emociones, pensamientos y habilidades que debe poseer el profesorado para manejar de forma efectiva la conducta disruptiva.
12. Conocimiento de la legislación	Se trata de la información que tiene el profesorado acerca de la documentación y normativa acerca de la gestión del comportamiento del alumnado.
13. Propuestas de la conducta disruptiva	Se trata de aquellas ideas aportados por los y las docentes que consideran podrían mejorar el manejo en conducta disruptiva y hacer que esta disminuya.

Tras el análisis de estos y el resto de códigos se pasa a la presentación de los resultados.

6. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 14

Código utilizados por los informantes

Categorías	Códigos	Frecuencia
Definición de conducta disruptiva	Definición	26
Causas de la conducta disruptiva	Características de la sociedad	4
	Escolares	18
	Familiares	70
	Personales	54
	Residenciales	39

Categorías	Códigos	Frecuencia
Tipos de conducta disruptiva	Violencia física y verbal contra otros alumnos	44
	Violencia física hacia los materiales y objetos ajenos y propios	6
	Violencia física y verbal contra el profesorado	26
	No respeto de normas	78
Consecuencias de la conductas disruptiva	Para el propio alumnado protagonista	5
	Para el profesorado	28
	Para el resto de alumnado	14
	Para el proceso de enseñanza y aprendizaje	11
Percepción sobre el alumnado con conducta disruptiva	Percepción negativa	10
	Percepción neutra	4
	Percepción pena	5
	Percepción positiva	12
Formación en conducta disruptiva	Formación inicial buena	1
	Formación inicial insuficiente	26
	Formación permanente buena	3
	Formación permanente insuficiente	15
	SI conocen la legislación relacionada	6
	No conocen la legislación	22
Competencia del profesorado para manejar la conducta disruptiva	Importancia de la experiencia en la CD	36
	Carácter	3
	Emociones	16
	Obligaciones docentes	7
Apoyos recibidos en el manejo de la conducta disruptiva	No reciben apoyo de los padres	16
	Si reciben apoyo de los padres	19
	Tienen apoyo de recursos humanos	21
Recursos para el manejo de la conducta disruptiva	Recursos humanos	48
	Recursos materiales	9
	Recursos espaciales	12
	Recursos técnicos	30
	Recursos TIC	4
	Existen escasez de recursos	7
Estrategias de manejo del grupo	Técnicas de modificación de conducta	9
	Habilidades sociales	1
	Explicar las normas del aula y del centro	12
	Regular la conducta del grupo	7
	Mejorar las relaciones interpersonales	9
	Acciones individuales sobre un alumno	5
Estrategias para el manejo de la conducta disruptiva	Estrategias dentro del aula	90
	Estrategiasfuera del aula	51
	No hacer nada /no sirve	14

Categorías	Códigos	Frecuencia
	Cursos de formación	18
	Bajar la ratio	7
	Centros especializados	1
	Colaboración con el DP de Orientación	1
	Crear espacios	4
	Currículo específico para alumnado con CD	3
	Dotar de más recursos administrativos	5
	Investigación acción	4
	Mejorar la formación de los grupos de alumnos	3
	Mejorar la formación inicial	2
	Contar con profesional cualificado dentro de las aulas cuando existe conducta disruptiva	9
Propuestas de manejo de la conducta disruptiva	Crear un protocolo de actuación frente a la conductia disurptiva	3
	Rotar por distintos centros para adquirir experiencia	1
	Trabajar directamente con el alumnado con conducta disruptiva	2
	Trabajar con la familia	5
	Mandarle más trabajo activo	1

Los códigos más usados en el discurso docente para hablar de la conducta disruptiva son las causas familiares, causas personalesno respeto de normas, estrategias dentro del aula, violencia física y verbal hacia otro alumno/a y recursos humanos.

6.1. Definición Conductas Disruptivas

Según los y las informantes, la conducta disruptiva es una acción, por parte del alumnado, que interrumpe el funcionamiento de la clase. Es una conducta que supone un obstáculo intencionado para el desarrollo continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que además, falta a las normas de comportamiento.

> DOCENTE 1
>
> Pues imagino que, es aquella que no permite llevar a cabo algo, con relativa rapidez y efectividad, que impide en el aula un obstáculo.

DOCENTE 26

Yo lo definiría como eh…aquellos alumnos que…que no hacen, que no siguen las normas del colegio (mueve la cabeza), del instituto o del aula, y que aunque los profesores le llamen la atención el niño no atiende arazón.

DOCENTE 13

Pues es toda conducta que no se adapta a las normas que has establecido en clase.

6.2. Tipos de Conducta Disruptiva

La consideración o no de conducta disruptiva depende de la visión del profesor. Para algunos cualquier interrupción es considerada conducta disruptiva, y para otros debe ser reiterado y afectar a las relaciones con los demás.

DOCENTE 10

Yo creo que aquella que te rompe el normal funcionamiento del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea la que sea.

DOCENTE 19

Sería aquella conducta que impide el normal funcionamiento de una clase, y que resulta…que falta el respeto a algún compañero o al profesor.

En la siguiente tabla aparecen las conductas disruptivas identificadas por los y las informantes, clasificadas en conducta verbal, física y actitudinal, y las personas implicadas, que sería el alumnado con conducta disruptiva, otros alumnos, el docente y el material o mobiliario.

Tabla 15

Clasificación de las conductas disruptivas en secundaria

Tipo de conducta	Verbal	Física	Actitudinal
Personas implicadas			
Ellos	Hablar sin permiso No respetar turnos de palabra Hacer comentarios inapropiados Reírse	Levantarse sin permiso Sentarse mal Copiarse en pruebas Comer Drogarse en clase	Pasividad No trabajar Negarse a hacer algo Apatía
Otro alumno	Hablar sin permiso Gastar bromas Reírse Mofarse Utilizar motes Insultar	Intentar agredir Peleas Agredir	Chulería
Docente	Hablar sin respeto Dar mala contestación Rebatir Encararse Engañar Mofarse Insultar Amenazar	Intentar agredir Agredir	Chulería
Material	Amenazar con estropear	Escupir Usar el móvil en clase y que les suene Tirar objetos Subirse a las mesas Robar materiales Romper objetos Escaparse del centro	

Nota: Elaboración propia.

La conducta disruptiva es diferente según el nivel educativo. Según los informantes son más numerosas en los niveles inferiores, en 1º y 2º de la ESO, que en el resto de cursos.

> DOCENTE 13
>
> Si estás dando 1º de la ESO, pues los problemas que presentan el primer nivel de la ESO que no tiene nada que ver con los problemas de 4º o con Bachillerato.
>
> DOCENTE 20
>
> Me han dicho que en 1º de la ESO estaban fatal, se portaban fatal, y ya parece que se les ha conseguido encauzar, para que vayan mejor.

Para los informantes las conductas disruptivas tienen distintos niveles de gravedad. Por un lado las que se refieren a la actitud del día a día en el aula, serían las más leves y más numerosas, mientras que las que atañen a las relaciones entre el alumnado o entre alumnos y profesores, serán las más graves y también las menos frecuentes.

> DOCENTE 16
>
> Puf…de todo…la más básica que el alumno se levante sin pedir permiso… moleste, pegue a los compañeros, insulte a los compañeros, y ya graves que intente agredir a un profesor.

Por tanto, hablar entre ellos, comentar aspectos que no vienen al caso, no respetar el turno de palabra, hacer comentarios inoportunos o expresar bromas son los comportamientos más numerosos y considerados menos graves, así como levantarse del asiento, o no sentarse correctamente.

> DOCENTE 8
>
> Sobre todo, la mayoría, es…hablar y no prestar atención, con el compañero.
>
> DOCENTE 10
>
> Pues…muchas…por ejemplo, el hablar entre el alumnado, el pues hacer alguna broma, algún ruidito, pues levantarse en medio de la clase, hacer algún comentario inoportuno, ese tipo de cosas.

Las conductas disruptivas verbales hacia el resto de alumnos consisten en las faltas de respeto, insultarse, y la discusión con agresividad. Hacia el profesorado, los informantes identifican las malas contestaciones, no saber aceptar órdenes o críticas y hasta recurrir a las malas contestaciones o insultos, actitud chulesca, y al encaramiento; y las más graves, pero menos frecuentes, las amenazas, amenazas de daño físico e incluso alguna amenaza de muerte.

> DOCENTE 7
>
> Sobre todo son actitudes al hablar, con respecto al resto de compañeros. Entre ellos se hablan muy mal; se faltan al respeto continuamente; se insultan; se ningunean; entre varios pueden insultar a otros y al profesorado se le habla con muy poca educación; se encaran; actitud chulesca; agresiva; no todos, pero muchos sí.
>
> DOCENTE 18
>
> Amenazar a un profesor de muerte…amenazar al profesor con rajarle las ruedas del coche; intentar estampar una silla en la cabeza al profesor… asomar por la ventana una mesa para tirársela al profesor de educación física.

Por otro lado, las conductas disruptivas físicas, que atañen a compañeros y a docentes tienen que ver con las peleas, los intentos de agresión y las agresiones.

> DOCENTE 17
>
> En algún caso, pues llegar a las manos algunos alumnos entre ellos.

La copia en exámenes es considerado una conducta disruptiva, así como el mal trato al material, propios y del centro, tales como tirar papeles u otros objetos.

> DOCENTE 24
>
> Otros tipos…que se tiren papelitos entre ellos.

Hacer uso del teléfono móvil en clase, escupir, comer en el aula, escaparse del centro, o engañar a profesores y familias parece ser otra conducta disruptiva, son conductas menos identificadas por los informantes.

> DOCENTE 17
> Esa sería la más normal a la más…bueno hechos muy esporádicos…usar el móvil en clase y que les suene, pero es… es más reciente.

Con respecto a la actitud del alumnado, se identifica la pasividad, la falta de atención, la apatía y el desinterés como característica principal hacia la tarea académica, mientras que la chulería sería la actitud hacia el resto de compañeros y el profesorado.

> DOCENTE 13
> Bueno…básicamente parece que no quieren estar en el aula.

Drogarse en clase, ha sido observado por un solo informante.

> DOCENTE 18
> Drogarse en clase…y esas que me acuerdo.

6.3. Causas de las Conductas Disruptivas

Entre las causas identificadas por los y las docentes encontramos las siguientes:

a. Familiares.
b. Personales.
c. Escolares.
d. Residenciales.
e. Cambios en la sociedad.
f. Unión de factores.

Causas Familiares

El factor más identificado por los y las docentes, es la familia, como el origen principal que motiva la aparición de las conductas disruptivas.

> DOCENTE 14
> Pues creo que la mayoría de los casos es la familia…la familia, la experiencia previa, lo que tengan en casa se refleja finalmente en la conducta del alumno en el aula.

Dentro de las causas familiares los informantes establecen las siguientes como las características familiares que favorecen la aparición de las conductas disruptivas:

- Dinámica y estructura familiar inestable.
- Experiencias familiares negativas.
- Falta de disciplina.
- Permisividad en estar en calle.
- No les dedican tiempo a sus hijos.
- Bajo nivel formativo.
- Bajo nivel socioeconómico.
- No apoyan a los estudios de sus hijos.
- No apoyan decisiones del profesorado.
- No respetan al profesorado.
- Defienden a sus hijos en los problemas escolares.

Se pueden agrupar estas características en los siguientes factores:

1. La estructura, composición y dinámica familiar, donde destaca un alto número de miembros y un nivel de estructuración bajo, con la falta de algún progenitor, y una dinámica familiar inestable.

> DOCENTE 20
> También creo que muchos de estos alumnos vienen de un perfil con problemas en casa, con desatención, y que al final, aquí en el aula lo que buscan es jugar, olvidarse, y no están preocupados para nada de lo que tienen que aprender.

En el estilo de crianza, destaca un *laissez faire* como el estilo que propicia más conductas disruptivas entre el alumnado, donde se identifican la falta de normas, no hay disciplina ni autoridad, la no inculcación de valores, amplia libertad para estar en la calle, las horas de soledad de los menores o la dejadez de los padres, la permisividad en actitudes negativas, no les dedican tiempo a sus hijos. Esto motiva el desconocimiento de la personalidad de sus hijos que muestran en las aulas.

> DOCENTE 18
> Las razones para mi pueden ser… la falta de disciplina familiar, la falta de autoridad dentro de la familia… el que está muchas horas solos, determinados alumnos, sobre todo los disruptivos suelen estar muchas horas solos, con lo cual nadie les…les rectifica esos comportamientos y nada más que se dan en el instituto.
> DOCENTE 9
> El que no están cuidados desde chiquitines, hasta que las mismas familias te dicen "es que los niños están dejados de la mano de dios", eh se les castiga y los padres no siguen un seguimiento del castigo, los dejan estar en la calle.
> DOCENTE 2
> Algunos muy disruptivos, el cariño si lo tienen, pero están mimados en exceso, o sea, están hasta las 5 están jugando a la videoconsola, un lunes, un martes y hay mucha permisividad por parte de los padres.

2. El nivel formativo y socioeconómico de la familia también es un factor importante en las conductas disruptivas. Los informantes identifican que la

mayoría del alumnado con conducta disruptiva posee familias con niveles socioeconómicos y formativos bajos.

> DOCENTE 19
>
> Al nivel socioeconómico de los padres, a sobre todo, aunque bueno, hay niños muy educados aunque tienen situaciones difíciles…quizás…a la educación de los padres, sí.
>
> DOCENTE 20
>
> P: ¿Entonces lo que tienen familias de nivel socioeconómico bajo?
>
> R: Sí, además es algo que hemos comentado en las evaluaciones medias, precisamente el grupo que más problemas tiene, es el grupo con más problemas familiares bestiales, increíbles.

3. Por lo que respecta al proceso educativo de sus hijos, los docentes manifiestan que la preocupación y seguimiento de los padres es mínimo, ya que no desarrollan una actitud de apoyo educativo, no refuerzan positivamente la conducta positiva de estos. Y por otro lado, no respetan ni colaboran con el profesorado, incluso defienden a los hijos en los conflictos escolares.

> DOCENTE 12
>
> Y tampoco los padres…los padres los defienden…piensan que somos los profesores los malos…y sus hijos no son malos…somos nosotros que provocamos eso.
>
> DOCENTE 15
>
> No tienen el respaldo de su familia, ni de sus padres que estén pendientes de ellos la verdad, hace falta ayuda a la hora de sentarte a estudiar, de tener un buen comportamiento.

> DOCENTE 21
>
> Y después la familia tienen mucho que decir en este de…de los colegios y los institutos. Si la familia no respeta al profesorado, difícilmente el alumnado va…va a hacer los mismo.

Para otros docentes, el hecho de no tener una familia, como es el caso del alumnado que reside en centros de menores, también hace que las conductas disruptivas aparezcan.

> DOCENTE 14
>
> Niños de centros de menores, que también los tenemos escolarizados…y es uno de los casos más comunes.

Causas Personales

Como segunda causa de la conducta disruptiva, después de la familiar, los docentes identifican varios factores personales del alumnado, siendo los siguientes:

- Las características propias de la adolescencia: afianzar el rol; carácter: edad y falta de madurez.
- La relación con el ámbito escolar: desmotivación; relación con el profesor; falta nivel curricular; déficit de atención; expectativas de futuro.
- Las formas de resolución de conflictos: distracción; no ir al centro; llamadas de atención; necesidad afectiva.
- Problemas psicológicos asociados.

Dentro de las características propias de la adolescencia, parecer ser una causa, la edad y la maduración del alumnado, por tanto, hacen que estas conductas disruptivas sean mayores que en otras etapas vitales.

DOCENTE 21

Yo creo que los alumnos son niños con 14 y 15 años, y que no dejan de ser eso.

DOCENTE 6

Yo voy observando conforme van pasando los años pues también estos chicos van madurando un poquito más y ese comportamiento disruptivo de llamar más la atención se va un poco minimizando.

Además, influye también el carácter que tenga cada uno, puesto que hay alumnos más tranquilos o más violentos.

DOCENTE 11

Y luego ya cuestión de carácter de cada uno….que hay gente que es más violenta o más rebelde que otros.

Para otros docentes, se trata de la intención de mantener y afianzar su estatus, rol o liderazgo dentro de su grupo de iguales.

DOCENTE 12

Otras veces es también porque soy el bufón de la clase, soy el líder y yo tengo que mostrar aquí como mi estatus, o sea, y es una manera y que son más que nadie y que le deben un respeto…o sea…

DOCENTE 2

En el aula, tiene la función de payaso, el otro la función de chulo, […] que es simplemente el papel que hace en la clase para ser, yo que sé, admitido en el grupo o no sé.

Con respecto a la relación que mantenga el alumno con el ámbito escolar, para la gran mayoría de docentes es la desmotivación la que causa las conductas disruptivas.

> DOCENTE 20
>
> Y en 4º de la ESO, lo que creo es que hay ya una desmotivación y han llegado a 4º de la ESO prácticamente con lo puesto, intentando ver si les pueden dar el título pero realmente quieren el título y poco más.

Esta desmotivación puede venir derivada por la falta de nivel curricular que tiene en determinada asignatura o en todas, que es una de las causas más identificadas. Para unos docentes este nivel se produce por insuficiencias en niveles inferiores a la ESO que van acumulando, y para otros informantes es importante el hecho de tener una lengua materna diferente a la vernácula del sistema educativo, lo que hace que se distancien del trabajo en las aulas, relacionado con la descontextualización nombrada anteriormente.

> DOCENTE 20
>
> Hay alumnos que tienen serios problemas a la hora de leer y escribir, y que el *sherja* interfiere muchísimo en su vocabulario, en expresarse, palabras súper básicas no las tienen aprendidas, […] esto lo ven como algo impuesto, como algo muy ajeno.

Además, tener un déficit atencional, supone también una traba para alcanzar el nivel.

> DOCENTE 1
>
> No son capaces de fijar la atención, no es porque se aburran, son incapaces de fijar la atención, no están acostumbrados a tener la atención, a focalizar.

Debido a este nivel atención, el cansancio del alumnado podría motivar también la existencia de conducta disruptiva, que según los informantes aumenta en las últimas horas de la jornada escolar.

> DOCENTE 17
>
> Bueno, también depende…para mí…a la hora que se dé la clase, yo las prefiero dar a primeras horas, por lo que te digo, que según va pasando el día, el alumno disruptivo, es más disruptivo a últimas horas, que a primeras.

Por otra parte, la desmotivación viene derivada por falta de expectativas de futuro; por falta de interés por la materia, fuera de sus gustos e inspiraciones.

> DOCENTE 19
>
> Que hacemos con los alumnos que no quieren estar allí, con los que no quieren, pero tienen que estar obligatoriamente por ley metidos en un aula, y…yo creo que es difícil para ellos también, asumir 6 horas, todos los días de algo que no les interesa, […] creo que es uno de los grandes problemas que tenemos.

Por otro lado, los y las docentes indican, que las conductas disruptivas se presentan de diferentes formas y niveles dependiendo del profesor, con lo cual, la relación del alumnado con el profesorado, o los pensamientos que tenga el alumno hacia el profesor, es una de las causas que pueden motivar estas conductas.

> DOCENTE 8
>
> Hay un poco de todo, es lo que te digo…influye el profesor con el que estén…no sé exactamente por qué…pero con un profesor y con otro se comportan de manera distinta los mismos alumnos.
>
> DOCENTE 20
>
> La verdad que a veces hay diferencias…a veces es porque no te han calado bien o no has entrado bien en el grupo y ya han tomado una dinámica negativa contigo…

La forma que tenga el alumnado de resolver sus conflictos, es una causa de las conductas disruptivas que protagoniza.

Querer evadirse de ellos, sería una manera, por lo que van al aula a pasarlo bien y distraerse, con lo cual, no toman las actitudes propias que se esperan del alumnado.

> DOCENTE 20
>
> Que al final, aquí en el aula lo que buscan es jugar, olvidarse, y no están preocupados para nada de lo que tienen que aprender.

También identifican la intención que tiene el alumnado en ser expulsado, actúan mal con conocimiento de las consecuencias que tendrá, para no tener que acudir al centro.

> DOCENTE 15
>
> A veces rompen algo para ver si eso les ayuda a irse del instituto.

Por otro lado, los informantes establecen que los comportamientos disruptivos se producen por querer llamar la atención de profesores y familias, ya que, existe una falta o necesidad de afecto.

> DOCENTE 11
>
> Intentar llamar la atención de sus compañeros y del profesor…porque no se sientan queridos a lo mejor en su entorno.
>
> DOCENTE 2
>
> Yo creo que les falta cariño, a los alumnos de este año.

Los informantes indican que estos alumnos están necesitan ayuda, y sus conductas disruptivas son las llamadas de socorro.

> DOCENTE 9
>
> Yo tengo claro que piden ayuda a gritos estos niños, si se le pudiese dar mejor. Tendemos a dar clase a los buenos, y dejamos a los malos, y estos niños están muy necesitados, y los echamos a la calle, el mal se convierte en más malo.

Por último, y en menor medida, las conductas del alumnado pueden venir causadas por problemas psicológicos.

> DOCENTE 8
>
> También hay que ver los problemas psicológicos que acarrean.

Causas Escolares

Como tercera causa de la conducta disruptiva, los informantes establecen los factores escolares, identificando los siguientes:

- Transcurso en niveles anteriores.
- Efecto Pigmalión.
- Gestión interna de los centros: criterios de formación y asignación de grupos; la ratio; aula sin espacio.
- Metodología no participativa.

Por un lado, identifican la permisividad que se mantienen en las etapas de infantil y primaria.

> DOCENTE 2
>
> Explicarles que tiene que estar sentados, lo básico, yo creo que viene, y también de primaria, y de infantil, que no le damos la importancia que tiene a esa educación, infantil y primaria.
>
> DOCENTE 20
>
> En 1º de la ESO yo diría que es porque Primaria, o no han conseguido transmitirle cómo debe ser el comportamiento del aula, o no han querido aprenderlo, o algo así, porque de verdad que vienen sin saber que esas son las normas básicas y de verdad ellos te dicen que es que en primaria les dejaban levantarse.

Otros docentes, conciben las conductas disruptivas de estos alumnos, la respuesta a una pérdida de nivel, a una laguna educativa que no se salva a tiempo.

DOCENTE 5

Pues que están en un sitio que no les interesa totalmente. Son alumnos normalmente, que desde hace mucho tiempo perdieron el hilo de la educación […] Por otro lado, tendríamos la gestión interna de los centros educativos, donde las medidas organizativas son una causa más de la conducta disruptiva.

El alto número de alumnos por grupo, es decir, la ratio, y la falta de tiempo para tratar a esos alumnos, son causas escolares de las conductas disruptivas según los y las docentes.

DOCENTE 2

Y que no tenemos los medios para poder tratarlos, con 30 alumnos, a una hora, es que no tengo tiempo de…puf, y tengo que dar francés.

Los criterios que se tienen en cuenta para la formación de grupos radican en la elección de unas y otras materias, o poner a todos los repetidores en un mismo grupo, intentar formar grupos con ciertas características similares**.**

DOCENTE 22

Porque son grupos que quizá, pues yo lo que encuentro diferencia con anterioridad es que los grupos están más sesgados, es decir, hay grupos en los que se concentra mayor número de alumnos problemáticos, […] Que hay muchos más alumnos disruptivos en clase determinadas porque son repetidores y se van haciendo una especie de gueto.

Por otra parte, la estigmatización que se le hace al alumnado antes de empezar su curso en la ESO, influye también en las conductas disruptivas. Para algunos informantes, existe un efecto Pigmalión con ciertos grupos.

DOCENTE 21

Entonces aquí los niños que son disruptivos, que están ya estigmatizados desde el principio, porque lo están…por lo que sea, a mí me parece muy mal, algunos están estigmatizados incluso hasta antes de entrar, desde primaria.

Además, el reparto de cursos y niveles, se hace de forma que cuanto más nuevo, más complicados te tocan los grupos, y esto supone un atraso en cuanto a la falta de experiencia para manejar los comportamientos.

> DOCENTE 5
>
> Los profesores que entramos de interinos, que tenemos los peores cursos, o los alumnos peores, no tienes ningún tipo de estrategias, no tienes nada, tienes que ir como aprendiendo poco a poco viendo cómo puedes sacarlo, pero no.

Por otro lado, la falta de espacio en las aulas, también provocan estas conductas disruptivas.

> DOCENTE 24
>
> Como son más, como tengo más alumnado, pues como están más cerca, pues eso también, creo que es una causa, creo que están más hablando, cuanto más masificada el aula, cuanto más masificada está, yo creo que se propicia más ese tipo de conducta.

Para menos informantes, desarrollar una metodología no participativa en el aula, con clases magistrales, buscando una actitud pasiva en el alumnado, es otra causa de la conducta disruptiva.

> DOCENTE 24
>
> Otra de las causas, es porque a lo mejor la temática ese día es más teórica, y donde no se fomenta tanto la participación.

Causas residenciales

La siguiente causa identificada, es el barrio de residencia, destacando aquellos barrios con niveles bajos de formación, desempleo, delincuencia y drogas.

> DOCENTE 6
>
> He estado en otros centros donde ciertas conductas disruptivas muy graves se suelen repetir en entornos lógicamente muy desfavorecidos.

Para otros no es el barrio en sí, sino el entorno en el que se relacione el alumno y su familia, el grupo de iguales, la desmotivación laboral, etc.

> DOCENTE 10
>
> Quizás sí, creo que esto pasa en todos los niveles sociales, no tiene nada que ver así a grandes rasgos con que siempre sean los mismos barrios… pero yo imagino que cierto grado de dificultad alrededor de la familia, la desmotivación a la hora de encontrar trabajo, y que haya una familia a lo mejor más desestructurada, yo creo que el nivel quizá, socioeconómico, la barriada puede influir en este sentido.

En los barrios, en la calle, aprenden conductas que luego repiten en clase.

> DOCENTE 18
>
> Bastante, porque son conductas aprendidas. Ellos ven que por la fuerza y o por la amenaza pueden conseguir cosas.

> DOCENTE 10
>
> Pues yo creo… para empezar la pobreza, actos ilegales, como la droga, el robar… son características que hacen que estos niños vayan aprendiendo poquito a poco y lo normalizan. Tú cuando ves todo lo malo terminas normalizando conducta y no las ven como malas.

Estas conductas, negativas, los alumnos las normalizan.

> DOCENTE 19
>
> Están habituados a un ambiente donde ese tipo de conducta está más normalizada.

Para un menor número de informantes, el barrio no sería un factor de mucha influencia.

> DOCENTE 13
>
> A veces sí, pero otras veces no. Quiero decir… es una norma que si bueno, se puede cumplir…pero hay veces que los alumnos vienen de buenos

> barrios y sus comportamientos son realmente malos también…entonces… no podríamos utilizarlos como norma.

Otro factor residencial, serían las características propias de la ciudad. Para la mayoría de informantes no parece ser un factor influyente en la conducta disruptiva, es decir, se dan conductas disruptivas como en otros lugares. Lo que cambia con respecto a otros sitios, es el perfil del alumnado con conducta disruptiva.

> DOCENTE 11
>
> No, para nada. De hecho yo creo que en Melilla, por su idiosincrasia las diferentes culturas están bastante mejor integradas que en otros sitios, y que es mucho más problemático por ejemplo en algunos centros, compañeros míos que dan clase en Murcia, tienen muchísimos problemas, con la integración del alumnado entre culturas, que en Melilla no se nota tanto.
>
> DOCENTE 18
>
> No creo que sean mayores, pero si son diferentes, o sea la idiosincrasia si afecta…Pero afecta en otro tipo de problemas, actualmente por ejemplo la presencia de MENAS dentro de… la Atención Temprana… si trae unos problemas que en otros sitios que no tienen este tipo de alumnos, no tienen, pero sí que tienen otros, son diferentes.

Por tanto, la conducta disruptiva presente en los centros de secundaria de la ciudad, no es característica de Melilla por sus connotaciones, sino más bien se encuentra presente en todos los centros cuando el alumnado procede de zonas deprimidas.

> DOCENTE 19
>
> Mi experiencia es que no se debe a la idiosincrasia de Melilla aunque si es verdad que son más abundantes las situaciones sociales complicadas, en esta ciudad que en otros sitios, por lo menos donde yo he trabajado.

> DOCENTE 15
>
> Pues…vamos a ver…es verdad que aquí tenemos un alumnado con una carencia de base bastante importante, no creo que sea más que en otros sitios, […] no tiene por qué…depende de la zona…de donde estén los institutos, y demás, del colegio de donde vengan los niños y todo eso.

Para otros informantes, las oportunidades de empleo que existen en la ciudad, repercuten en las conductas disruptivas.

> DOCENTE 17
>
> Porque otra cosa de la idiosincrasia de Melilla es que tener la ESO o el bachillerato, a la hora de acceder a ciertos empleos, sobre el mismo plan de empleo, es una escala muy superior a la que puede haber en la península.

Además, la presencia de menores no acompañados en los centros educativos de la ciudad, parece ser un factor que influye en la concepción general de la conducta disruptiva.

> DOCENTE 18
>
> No tienen por qué ser disruptivos, vamos a ver, son niños que por a por b están abandonados… entonces no tienen un referente social, ¿va siempre asociado un niño que no tiene una atención de padre y madre con las disrupción? no siempre, porque por ejemplo, por la mañana los alumnos no son MENAS, y tienen comportamientos disruptivos. Es la falta de referente paterno y materno.

Sin embargo, para otros, la idiosincrasia de Melilla si afecta en la conducta disruptiva del alumnado, ya que hay alumnado con familias con otros valores con respecto a la educación, menores salidas profesionales y perspectivas de futuro.

> DOCENTE 7
>
> Pues en una ciudad que tenemos el fracaso escolar más alto de España, que tenemos un nivel de absentismo muy grande, de niños que están en

clase sabiendo que ya no van a terminar ni el primer ciclo de la ESO, sabiendo que no van a tener una salida profesional de ninguna tipo, que no tienen más allá. Entonces no tienen motivación, de ningún tipo de pasarse a un PCPI o a un grado medio de FP. Entonces esa apatía, esa poco futuro, al final en clase está ahí.

DOCENTE 12

Sí, porque aquí se juntan en una misma clase niños que…bueno…que vienen de familias pues…dijéramos… pues quizás con unas normas y a lo mejor están los padres más pendientes de ellos…y tienen no sé…como un castigo mayor…no sé…

Algunos docentes hacen alusión a la diferencia entre el sistema educativo español y los sistemas de otros países, donde los contenidos son tratados de otra manera, pero para los que no hay diferencias en el comportamiento.

DOCENTE 13

P: ¿Hay mucha diferencia entre las aulas de Inglaterra y las de aquí?

No, en el comportamiento no…lo que hay diferencia a la hora de tratar los contenidos por ejemplo, eh…respecto de un curso a otro…ellos pasan de curso sin ningún problema… lo que se obtiene es una calificación. No hay repetidores, por lo tanto al centro no se le tacha de eso, pero lo que sí que contabilizan son el número de niños que sacan una determinada calificación, las mejores, las perores, las tal…pero en cuestión del comportamiento el mismo, es el tratamiento del temario, es distinto…

Causas Sociales

Por una parte, los y las docentes manifiestan que el alumnado ha cambiado. En anteriores sistemas educativos, los alumnos y alumnas pasaban al instituto con mayor edad, a partir de 14 años, por tanto, más maduros. Hoy en día, el alumnado viene con 12 años.

DOCENTE 17

Una de las cosas que yo creo que nos confundimos, que hoy lo hablaba con XXXX, tendemos a encasillar que los alumnos para ser así lo decimos en nuestro tiempo es que cuando llegamos al Instituto veníamos a primero de BUP y primero de BUP era 3º de la ESO, NO 1º O 2º, aparte de que la sociedad ha cambiado, no vamos en el 127 que tenían nuestros padres, la gente va en otro tipo de coches.

Por otro lado, establecen que la normativa no se actualiza a la realidad del alumnado.

DOCENTE 21

Porque la sociedad ha cambiado en los últimos años…entonces ya los niños de hoy en día, no son los mismos que hace 20 años, y en cambio la normativa no está….no está puesta al día.

Además, los docentes indican que la transformación de la sociedad ha provocado un cambio negativo en la visión y la figura del docente ante la sociedad.

DOCENTE 11

Mira, también parte de la causa de las conductas disruptiva es por la falta de respeto que hay hacia los profesionales de la educación por parte de la sociedad, de los políticos, de las familias, si nos diesen más apoyo desde todos esos ámbitos y no siempre culpasen al profesor los alumnos respetaría más la figura del profesor y a lo mejor tendrían un mejor comportamiento.

Por otro lado, los movimientos migratorios, así como los valores generales de la sociedad, han propiciado que el alumnado sea diferente al de épocas pasadas.

DOCENTE 17

Otro que también he observado o que me ha pasado a mí es que te introduzca en clase un alumno que no te no entiende, o bien porque no conoce el idioma o porque sus conocimientos del idioma son muy escasos… cómo puede ser alumnos chinos por ejemplo o aquí en Melilla alumnos que su

> idioma materno no es el castellano y tampoco lo usan en el núcleo familiar con frecuencia…
>
> DOCENTE 25
>
> Si, sí. Eh…muchos de ellos sus padres no hablan ni español. […] intuyo que la formación que ha recibido en Marruecos, la formación en Marruecos, es muy diferente a la formación en Melilla, y esta formación quiera o no se transmite, y después como son niños, que ya de por sí tienen, al venir de Marruecos, un entorno familiar diferente, al que podemos tener el resto de españoles, entonces también en la educación eso influye.

Unión de Factores

Para algunos informantes, las conductas disruptivas se producen debido por la existencia conjunta de los distintos tipos de causas, es decir, las causas familiares, unidas a los rasgos de su personalidad y a las características de su entorno, hacen que estas conductas se produzcan.

> DOCENTE 10
>
> La falta de motivación con el origen, quizá de lo que les está pasando a nivel emocional, a nivel familiar, eh unido a la edad, al carácter de muchos de ellos, a la falta de madurez, pues todo eso junto es una coctelera que estalla.

6.4. Consecuencias de las Conductas Disruptivas

Lo que más preocupa a los y las docentes no son las conductas disruptivas en sí, sino los efectos y consecuencias de estas. Según los informantes, se pueden agrupar las consecuencias de las conductas disruptiva dependiendo de a quién o quienes afecten.

Los efectos individuales:

Para los propios alumnos con conducta disruptiva, las consecuencias son más negativas que para el resto de agentes y factores educativos: notas negativas y suspensas, rendimiento académico bajo, en la mayoría de los casos por debajo de sus posibilidades.

DOCENTE 18

Entonces el niño va a suspender sí o sí, porque si no sabe estar dentro del aula… es porque tampoco sabe hacer las cosas que se le piden según ese nivel.

DOCENTE 21

Y después, a ellos mismos en un porcentaje muy amplio, los que tienen conducta disruptiva, su rendimiento académico es…muy bajo.

El alumnado con conducta disruptiva, al final tiende a repetir curso, lo que deriva en fracaso escolar.

DOCENTE 3

Los niños que si consiguen llegar al nivel, pues se quedan estancados porque tienes que entrar en repeticiones constantes, y básicamente eso.

Los efectos al resto de alumnos:

El efecto en el resto del alumnado es importante. El efecto mayor es la distracción. El alumnado que se concentra y está atento al profesor o a la actividad que está realizando se distrae y rompe el nivel atencional.

DOCENTE 1

Y a los otros alumnos, a los que sí de verdad están prestando atención, evidentemente les quita esa capacidad de atención, los distrae, y entonces el funcionamiento no es el mismo, que con, además se nota mucho cuando están esos alumnos a cuando no están.

Por otro lado, pierden tiempo constantemente, ya que el profesor debe empezar o repetir de nuevo.

DOCENTE 3

Los niños que si consiguen llegar al nivel, pues se quedan estancados porque tienes que entrar en repeticiones constantes, y básicamente eso

Y lo más grave, algunos pueden llevar a contagiarse de los comportamientos negativos.

DOCENTE 9

Incluso puede tirar de niños que se están comportando bien, pues puede tirar de ellos para hacer conductas también, incluso los niños buenos, que tienen miedo, pues por el miedo a portarse bien y el qué dirán a pues prefiero hacer cosas malas para ser como de la parte de los *guays* de la clase, entonces pues para los dos es malo, para el profesor y para el alumno.

Consecuencias en el profesorado:

Al profesorado también le afectan estas conductas disruptivas. Por un lado, los profesores y profesoras pierden la atención en lo que están diciendo o haciendo para tener que llamar la atención al alumnado.

Las interrupciones hacen crispar la paciencia del profesorado, aumentando el nivel de estrés, ya que sienten que no dominan la clase, y no se encuentran a gusto desarrollando su labor.

DOCENTE 9

Al profesor lo sacas de quicio.

DOCENTE 24

Porque sales mal, el profesor.

Además, no desarrollan todo lo preparado para las sesiones didácticas, cambian la planificación del día, o evitan cierto tipo de actividades o utilización de materiales.

DOCENTE 20

Provocan que tengas que cambiar todo lo que quieres dar en el aula, […] hacen que de momento vaya adaptando la semana en función de si los tengo a última hora o no.

DOCENTE 2

Pues interfiere bastante porque yo llevo a lo mejor algunas actividad, tipo colaborativo, o más lúdicas, y tengo que cancelarlas por las actitudes disruptivas de tres o cuatro alumnos, que impiden que yo realice mi trabajo.

Al final, estas conductas disruptivas le restan calidad a las explicaciones del profesorado.

> DOCENTE 16
> […] no llego a explicar cómo me hubiera gustado explicar las cosas.

Consecuencias para el proceso educativo:

El proceso educativo también se ve afectado y las consecuencias de la conducta disruptiva para este proceso se relacionan con las siguientes premisas.

Por un lado, las sesiones no se aplican de la manera y en el tiempo previsto. Esto deriva en que hay atrasos e interrupciones diarias, que impiden llevar al día y cumplir la programación, teniendo, al final que eliminar contenidos o bajar el nivel de los mismos, para terminar la programación o para que puedan aprobar la mayoría de alumnos del grupo.

> DOCENTE 7
> Se explican menos contenidos, se tienen que adaptar los contenidos a un nivel más bajo, […] se pierde mucho tiempo, […] si surge algún conflicto pues hasta que eso se resuelva pues a lo mejor se pierden 20 minutos[…]

> DOCENTE 25
> Y por ejemplo el nivel…yo doy a dos 2º de la ESO diferentes, pues en una clase he tenido que bajar mucho el nivel con respecto a la otra[…] sin darte cuenta exiges lo mínimo, […]

Por otro lado, la metodología pretendida, se modifica, y se opta por otras más tradicionales con poca actividad por parte del discente.

> DOCENTE 5
> Pues en mi enseñanza entorpece bastante en lo quieras hacer o podrías hacer con un grupo algo pero no puedes hacerlo porque hay alumnos que no te van a permitir realizar esa actividad.

Estas dificultades influyen en el aprendizaje del alumnado, que al final es menor y de peor calidad.

DOCENTE 6

[…] la dinámica de las clases también se vean perjudicadas, con lo cual el ritmo de aprendizaje en menor.

Otro rasgos identificado, es que trabajan contenido relacionado con los modales y las habilidades.

DOCENTE 19

Pues, influyen de forma negativa, porque paralizan la sesión, y obligan a… bueno a perder tiempo, enseñando cosas que quizá deberían saber desde casa.

Además, el clima de clase empeora y se hace más tenso.

DOCENTE 22

Entonces con una conducta disruptiva ese clima afectivo se pierde y afecta al desarrollo del aprendizaje y entonces eh…totalmente es negativo ¿no?

Figura 2

Proceso e-a

6.5. Percepción sobre el alumnado con conducta disruptiva

La mayoría de los informantes, llegan a entender la situación del alumnado con conducta disruptiva. Indican que las situaciones familiares y la desmotivación son causas suficientes para presentar ese tipo de conducta, unido a la inmadurez característica de la adolescencia e intentan empatizar y solventar los problemas desde una posición positiva.

> DOCENTE 6
> Pues por norma general, tiendo a empatizar con ellos, […] detrás de ellos hay una familia que puede estar desestructurada, y si no está desestructurada pues no le han hecho el caso que corresponde y suelen estar allí, por la experiencia que tengo […] incluso para las circunstancias en las que están, bastante bien se encuentra.

Por un lado, identifican la inmadurez que les caracteriza para no permitirles tomar conciencia de la importancia de su proceso educativo.

> DOCENTE 2
> En general, que no son malos niños, no son delincuentes…ni nada por el estilo, no va por ahí la cosa. Simplemente creo que entienden el sistema educativo como algo que les exagera un poco, es algo que tienen que estar aquí y ya está, no es algo que les motive realmente, ni entienden que ese aprendizaje les vaya a servir para nada en concreto.

Por otro lado, el entorno en el que se desenvuelven no es propicio para superar ciertas experiencias de forma positiva. La adolescencia es una etapa difícil y se necesita un entorno adecuado que ofrezca las herramientas necesarias para superarla.

> DOCENTE 21
> Yo creo que lo que existe son conductas disruptivas, no existen alumnos disruptivos. Yo creo que los alumnos son niños con 14 y 15 años, y que no dejan de ser eso, y entonces no dejan de ser

> consecuencias del entorno con el que viven…yo si viviera lo que han vivido ellos a lo mejor era peor que ellos, yo no era un angelito del cielo…

Otros docentes afirman que no se puede comparar al alumnado de hoy día con lo que habían en épocas anteriores, ya que con el cambio de legislación, años atrás se entraba en el instituto con más edad, y por tanto, con mayor nivel madurativo.

> DOCENTE 17
>
> Una de las cosas que yo creo que nos confundimos, que hoy lo hablaba con XXXX, tendemos a encasillar que los alumnos para ser así lo decimos en nuestro tiempo es que cuando llegamos al Instituto veníamos a primero de BUP y primero de BUP era 3º de la ESO, no 1º o 2º, aparte de que la sociedad ha cambiado, no vamos en el 127 que tenían nuestros padres, la gente va en otro tipo de coches. La sociedad por muchos motivos ha cambiado, entonces cada niño es diferente. Por eso no me creo mucho estas…a cuando encasillan a todo un grupo, este grupo es así, o no, a lo mejor eran así porque tenía dos elementos que…

Las y los docentes indican que el alumnado con conducta disruptiva carece de estrategias para afrontar las situaciones que experimentan, que en muchos casos se encuentran perdidos y solos.

> DOCENTE 15
>
> Pues miro al final pienso eso, que no tienen un apoyo, que no saben cómo afrontar…[…] pasan al instituto y no tienen un apoyo a la hora de una rutina de estudios, de estar estudiando o bueno llevar una tarea todos los días, sentarse un ratito, concentrarse, no sabe, la mayoría de ellos no saben cómo hacer…y creo que cuando pasan unos meses pues se les hace un mundo, es decir, llevar todas las asignaturas y saber comportarse…pues se va haciendo ahí una bola, no me comporto bien…porque no sé estar, me regañan…un parte…no sé…no quiero…y ya se dejan llevar.

Para otros profesores y profesoras, estos alumnos y alumnas les causan pena. Les nacen sentimientos paternalistas y asistencialistas.

> DOCENTE 13
>
> Al principio te enfadan mucho…reconozco que no quiero que me influyan nunca a la hora de poner notas…o de tratarles…que no, y en el fondo me dan pena…y entonces intento suplir lo que no tienen en casa, que es muy difícil porque no puedes ser la madre de 32 alumnos claro…entonces bueno…realmente me dan pena…y procuro no machacarlos en clase porque creo que ya es bastante lo que les machaca la sociedad.
>
> DOCENTE 16
>
> A principio, hombre…tú los quieres tener…intentar controlarlos… ganártelos…y me dan hasta pena alguna veces…porque después si hablas con ellos, intentas ganártelos, ves que al final no son tan malos como lo parecen.

Otros docentes afirman haber descubierto la causa de la conducta disruptiva después de poner la sanción, lo que le hizo descubrir que hay que tener interés por estos niños y ayudarles.

> DOCENTE 18
>
> Yo tuve un caso donde un niño era muy disruptivo, de hecho a mí me amenazó de muerte dentro del aula y cuando lo expulsé, […] por amenazas, me saludó la calle […]me di cuenta de que lo que quería era estar expulsado, y era porque el niño no sabía leer y escribir y ante esa falta… no quería verse en vergüenza […] entonces su comportamiento disruptiva venía por una falta de nivel absoluto, el niño había llegado a tercero de la ESO sin saber leer ni escribir, acorde a la edad.

Los docentes son conscientes de la pérdida de tiempo y recursos que conllevan en estos alumnos sus conductas, pero se les escapa de sus manos.

DOCENTE 21

A mí me dan pena, sobre todo lo que me da, porque estoy viendo que están perdiendo un tiempo que…es que con 14 años lo que hay que hacer es estudiar sí o sí…es verdad que perder un año incluso dos en la adolescencia no es determinante…porque todos hemos perdido alguna vez algún año, eso no pasa nada…pero es la sensación y la poca responsabilidad que tienen ante una cosa que…que es que no tienen margen de maniobra, tienen que estudiar, porque ya con formación es difícil meter la cabeza en el mundo laboral, pues ya sin formación es casi imposible.

DOCENTE 3

Pues que se están equivocando de camino en sus vidas, eso es lo que se les intenta hacer ver, y que solamente se perjudican a ellos mismos, porque al final, aunque la falta de continuidad haga que lo demás chavales sufran en su aprendizaje, al final llegan al objetivo marcado, entonces lo que se quedan atrás realmente son ellos, los disruptivos.

Son muy pocos los informantes que identifican la indiferencia de estos alumnos, consiguen mantenerse al margen del origen o razones de estos comportamientos, y se centran en la parte académica.

DOCENTE 4

Pues haber, siempre hay un alumno que se porta peor que el resto, siempre hay uno que destaca en la clase, pero a mí no me, no sé, no me provocan ni más simpatía ni menos simpatía, ni me dan pena, ni me dejan de dar pena, si les cojo manía ni nada eso. Yo creo que cada alumno tendrá sus razones, tendrá sus problemas en casa, no lo habrán educado bien, cada uno será por lo que es, eso ya…

DOCENTE 1

Pues como he dicho antes, depende del alumno, es que no todos presentan las mismas conductas, entonces, es depende del alumno, la percepción que tengo de ellos no es ni buena ni mala, es simplemente, pues eso, se comporta de tal manera, no debe comportarse así, hay que cambiar esa

> conducta, pero para todos igual, no hay uno peor que otro, si la conducta es la misma hay que corregirla igual, por todos igual.

En menor el número de informantes que tienen ideas negativas de este tipo de alumnado. Los prejuicios y estereotipos que se forman en torno a ellos, se inician incluso antes de que estén matriculados en el instituto, por la procedencia de los centros de educación primaria.

> DOCENTE 21
>
> Entonces aquí los niños que son disruptivos, que están ya estigmatizados desde el principio, porque lo están…por lo que sea, a mí me parece muy mal, algunos están estigmatizado incluso hasta antes de entrar, desde primaria, a poquito que escarbes a poquito que preguntes, no dejan de ser niños con un entorno muy desfavorecido y con muchos problemas. Entonces cualquier persona en esas circunstancias, actuaría de forma parecida…es lo que hay.

Entran en el aula esperando la aparición de conductas disruptivas, lo que deriva en una función docente en alerta y cargada de prejuicios.

> DOCENTE 7
>
> Pues pienso mal. Pienso que haber hoy qué va a pasar, qué movida vamos a tener ese día en clase, si, por norma general.

Afirman que no acabarán la educación secundaria, lo que se traduce como una visión de incompetencia para estos alumnos. No los ven capaces para según qué tipo de actividades.

> DOCENTE 7
>
> Pues que han tenido circunstancias no favorables para su desarrollo evolutivo normal, sus relaciones sociales, su manera de relacionarse con otros compañeros, y una falta de base importante que le va a hacer no acabar la secundaria, básicamente.

DOCENTE 8

Y creo que eso contribuiría es que los niños, primero no le veo con la capacidad suficiente para que descubran por ellos mismos lo que les estoy explicando por muy sencillo que sea, es explicándoselo yo y no llegan…y lo segundo que lo que me va a pasar es que se van a poner a hablar de otra cosa., y se me va a ir de las manos, y entonces prefiero tenerlos controlados de esa manera.

Los y las docentes, diferencian dentro del alumnado con conducta disruptiva a aquellos que desde el principio cambian su actitud y la mejoran, de aquellos otros que se resisten al cambio y continúan protagonizando situaciones problemáticas.

DOCENTE 9

Algunos merecen oportunidades y otros no. Es que hay, dentro de la conducta disruptiva, puede haber del que lo hace esporádicamente, que lo hablas con él y se da cuenta, incluso el castigo le afecta…dice…"hostia, tengo una consecuencia negativa…no me conviene", y se ve una modificación en la conducta, y entonces el niño, pues mira, ha sido…como que es receptivo. En cambio hay niños que le da igual, le regañas, le intentas hacer que cambie, y le da igual, incluso no lo ve que haya hecho nada mala y dice "y por esto me castigas" " si solamente he escupido a un niño, no le he matado"…pero niño no ves que está mal, "es que…le he cogido esto… pero bueno luego se lo devuelvo….mira que tú no puedes coger una cosa que no es tuya, "es que solo le he dado un tortazo, que tampoco que es que le he matado". Y es que hay niños que están tan acostumbrados a hacer las cosas malas, que lo ven como una normalidad.

Los informantes ven como tener suerte el hecho de no haber sufrido ningún incidente con el alumnado.

DOCENTE 11

Insultar al profesor todavía no lo he visto, no he sido tan afortunada (se ríe) para que me insulten a mí…

DOCENTE 8

Pero…últimamente la verdad que no, estoy teniendo suerte.

Existen casos aislados de alumnado con problemas psiquiátricos dentro de las aulas.

6.6. Recursos para Manejar la Conducta Disruptiva

Los recursos identificados por los y las informantes pueden clasificarse en:

- Humanos: propio profesorado, compañeros, departamento de orientación, jefatura de estudios, profesor de guardia, delegado de grupo.
- Espaciales.
- Técnicos.
- Materiales.

Recursos humanos

Para las y los docentes de secundaria, la mayor parte de recursos con lo que cuentan para manejar y solventar la conducta disruptiva son los recursos humanos. Y el principal recurso humano con el que cuentan es su propia figura docente y las funciones que desempeñan en el aula.

DOCENTE 13

Recursos humanos los míos

DOCENTE 13

Pero humanos en clase…la palabra…la palabra y bueno la paciencia enorme para no perder los nervios y decirles lo que realmente piensas…

Además, especifican que siendo tutor o tutora es cuando mejor se puede atender a estos alumnos, ya que se pasan más horas con el grupo.

> DOCENTE 18
>
> Sí, yo creo que el personal docente, lo normal, o lo habitual, lo más extendido es que se impliquen con este tipo de alumnos sobre todo cuando se es tutor, porque se pasa muchas más horas con este tipo de alumnos, entonces te da más tiempo, a gestionar.

Otros recursos humanos mencionados son el Departamento de Orientación y Jefatura de estudio.

> DOCENTE 17
>
> Pues normalmente yo solo actuar… como te he dicho antes, en un primer momento por mi cuenta, y si tengo dificultades pues solo ir al Departamento de Orientación y a las normas del centro con jefatura.
>
> DOCENTE 21
>
> Recursos humanos los…mi propia persona. Ya te he dicho que…no hay un protocolo establecido y…y entonces no hay donde acudir. Entonces tienes tú que ventilártela como buenamente puedas, y ya está. Yo comprendo que habrá compañeros que con eso será suficiente y otros que tengan que acudir a Orientación o jefatura.

Estos recursos se utilizan cuando se agotan las medidas ordinarias en el aula o se escapa del entendimiento del profesor o profesora. Con respecto al departamento de Orientación, tiran de este recurso cuando la conducta disruptiva está asociada a algún tipo de discapacidad o cuando existen problemas familiares.

Se trata por tanto, de un recurso especializado para los y las docentes, que se busca y utiliza cuando el alumnado con conducta disruptiva manifiesta algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo.

> DOCENTE 16
>
> Ninguno, ninguno, bueno… yo…en caso extremos, pues ya los llevo al departamento de orientación y tal, pero los casos habituales soy yo el que los trato[…].
>
> DOCENTE 15
>
> Pues…supongo que sí, de hecho está el plan de convivencia en la programación del centro, y bueno hombre, la verdad que con el departamento de orientación se trabaja bastante bien…y trabajan con los niños que tienen más problemas y atienden muy bien…es verdad…yo he mandado niños así cuando tienen así problemas o se encuentran en una situación un poquito complicada, trabajan muy bien, no sé si tendrá un nombre concreto, pero sí que trabajan con un seguimiento bastante exhaustivo. De hecho el año pasado tuve a una niña…con bastante problemillas y sufría ataques de ansiedad, le costaba ir al instituto, y a lo largo del curso conseguimos que viniera, y ahí el departamento de orientación tuvo creo bastante que ver, y ya te digo, es generalizado, cuando he mandado a algún niño, lo suelen atender bien.

Jefatura de estudios es concebido también como un recurso a utilizar en última instancia.

> DOCENTE 20
>
> Después, cuento con eso, cuento con jefatura, en algún momento dado si lo necesito.

La figura del profesor de guardia también es concebida como un recurso para el manejo de la conducta disruptiva, para la ayuda puntual sobre el control de la clase. En ciertas ocasiones, se concibe también al delegado o delegada del grupo como un recurso posible.

> DOCENTE 15
> […] o bien el apoyo de un profesor de guardia que se quede con ese niño un rato si es que ya no hay manera…o directamente con el delegado o delegada de clase va a jefatura de estudios.

La forma en la que se hace uso de los recursos humanos, radica fundamentalmente en el intercambio de información sobre los problemas de conducta disruptiva. Para algunos docentes, este intercambio de información nace de uno mismo y de la necesidad. No es un recurso ofrecido y dado a conocer cuando se empieza a desarrollar la profesión, sino que se conoce con la experiencia.

> DOCENTE 1
> Las veces que he estado en un instituto trabajando, no ha venido nunca nadie a decirme puedes contar con tal, […] no hay nadie que te diga oye el departamento de orientación está en tal sitio, o sea, eso no existe, normalmente tu llegas a un instituto y no pasa eso, no te dan esa facilidad, entonces pues no, no te encuentras con muchos recursos por así decirlo, tienes que buscarte un poco la vida.

Por norma general, el profesorado de secundaria intercambia información sobre el alumnado que presenta conducta disruptiva con varios objetivos:

- conocer si esa conducta es desarrollada con otros profesores.
- buscar soluciones efectivas.
- desahogarse y minimizar el estrés.

Recursos espaciales

Por lo que respecto a los recursos espaciales, son recursos considerados efectivos y de gran ayuda para el manejo de la conducta disruptiva, mejor que la expulsión del centro e identifican los siguientes: aula de convivencia; aula de reflexión; biblioteca; aula de meditación; aula de talleres.

DOCENTE 19

Sí, si se cómo se gestiona, se escribe un parte y decide cuantos días va a pasar el alumno en el aula de convivencia, va con trabajo, suele funcionar mejor que la expulsión, sí me parece un recurso útil.

Estos recursos espaciales, se utilizan para evitar la expulsión del centro.

Las aulas de convivencia y reflexión cumplen la misma función. Se trata de un aula, de menores dimensiones que un aula de grupo, donde va el alumnado sancionado, cumpliendo una sanción de varios días, antes de ser expulsado fuera del centro. La función o el trabajo de los alumnos es la de cumplir con las tareas académicas además de reflexionar sobre su comportamiento, a cargo de algún profesor responsable. En estas aulas, se establecían contratos de conducta para el alumnado, donde se comprometían a mejorar aspectos de su comportamiento y el profesorado les ayudaba en las tareas académicas.

DOCENTE 9

Pues primero estabas trabajando con uno o dos niños con conducta disruptiva. Si el trabajo es muy individualizado ya no se rompe el ritmo de aprendizaje de un número muy numeroso. Luego se le hacía ver lo que había hecho mal, los niños hacían hasta contratos para decir yo me comprometo a esto, a cambiar una cosita, y luego se trabajaba pues con cada niño se concreta, se ofrecía lo que necesitaba a cada niño.

En algunos centros, se ha eliminado este recurso, y los informantes lo consideran toda una tragedia.

DOCENTE 9

El año pasado teníamos el aula de convivencia, este año nos la han quitado, que ha sido una tragedia para el instituto[…].

Por su parte, en el aula de talleres, es un espacio donde el alumno diseña diversos talleres en función de sus intereses, siendo también una forma de tratar otros aspectos del contexto del alumnado. El aula de meditación, es un espacio donde trabajar la resolución de conflictos.

> DOCENTE 10
>
> En mi centro se ha creado un aula…un espacio para hacer meditación y yoga…se utilizan otras técnicas para la convivencia y la resolución de conflictos.

En otros centros, no es un aula específica, sino que hacen uso de otros espacios del centro.

> DOCENTE 13
>
> Sí, sí. Normalmente van los niños, los alumnos, que acumulan muchos partes a lo largo de la semana y lo que suelen hacer con esos alumnos es, los meten en la biblioteca, en una parte de la biblioteca, suelen ser poco alumnos, 3, 4, 5.

Por otra parte, en otros centros, lo que existe es un aula de meditación y yoga, que mejora el comportamiento del alumnado, así como el desarrollo de otros programas donde se trabaja por talleres.

> DOCENTE 10
>
> En mi centro se ha creado un aula…un espacio para hacer meditación y yoga…se utilizan otras técnicas para la convivencia y la resolución de conflictos, tuvimos *Culturaula*, que es un espacio donde el alumnado crea talleres. Estos espacios, al final salen de los programas del centro educativo, y por tanto, son los recursos técnicos de lo que puede hacer uso el profesorado.

Recursos técnicos

Se cuentan con todos los planes, programas, proyecto y reglamentos del centro. El problema radica en la falta de conocimiento que la mayoría del profesorado informante tiene sobre estos documentos.

> DOCENTE 24
>
> Yo supongo que sí, pero no lo he visto, no lo conozco.
>
> DOCENTE 25
>
> Sí, pero…creo que sí pero no. Creo que sí porque he oído algo.

Entre estos recursos técnicos, los y las informantes identifican:

- Reglamento de Régimen Interno
- Plan de convivencia
- Programa de Mediadores o Proyecto de Mediación.
- Proyecto para alumnado con conducta disruptiva.
- Plan contra el Bullying.
- Plan de Igualdad.

El Reglamento de Régimen Interno y sus diferentes normas, como las normas dentro del aula, qué se puede hacer y qué no, como echar a un alumno fuera del aula, o mandarlo a jefatura, o el sistema de partes, amonestaciones y expulsiones.

> DOCENTE 2
>
> Como recurso del instituto bueno, está prohibido sacar al alumno fuera del aula está prohibido, que más, bueno a jefatura no lo puedes mandar, porque hay un jefe de estudios para mucha gente, entonces al final lo tienes que gestionar en tu clase como buenamente puedas.

El Plan de Convivencia es un documento obligatorio, según marca la LOMCE, que debe formar parte de la Programación General Anual.

Aun así, las y los docentes, no tienen información suficiente al respecto. La mayoría de los docentes, identifican la existencia de un Plan de convivencia en sus centros, pero no hacen uso de ellos ni los conocen en profundidad.

> DOCENTE 3
>
> Pues no, existe el plan de convivencia en el centro, pero hasta hora a mí no me ha hecho falta tener que llevarlos a cabo. En otras clases sí sé que se ha tenido que poner en práctica, pero por lo menos, por la experiencia que no tengo no he tenido que recurrir a eso, hasta día de hoy.

No han recibido información al respecto.

> DOCENTE 4
>
> Sí, el aula de reflexión, dentro del Plan de Convivencia, pero no me dieron información sobre cómo poder hacer uso del recurso.

Los informantes que conocen bien estos programas es porque han tenido o tienen alguna función específica en su centro relacionada con la conducta y la convivencia.

> DOCENTE 10
>
> Pues mira precisamente hace unos días vino el inspector que estuvo hablando conmigo…porque yo como responsable del Plan de igualdad, pues también ayudamos a la convivencia, y estamos en colaboración con departamentos, también con el plan de mediación, de mediadores…

Tienen ideas generales sobre estos planes y proyectos, ya que manifiestan no haberlos utilizado.

> DOCENTE 5
>
> Pues, están el Plan de convivencia, que no sé exactamente en qué consiste, pero sé que viene los deberes y derechos de los alumnos, el funcionamiento del centro, cuales son las normas que tienes que seguir para expulsar a un alumno, a la hora de ponerle un parte, a la hora de tal.

Las características de estos planes de convivencia son:

- Hay un o una docente que cumple función de encargado.
- Tienen como objetivo mejorar la convivencia del centro.
- Se desarrolla en el recreo.
- Hay alumnos con chalecos que ayudan al profesorado.
- Desarrollo de talleres en días específicos para mejorar las relaciones dentro del centro.
- Está formado por un sistema de normas de comportamiento y sanciones.

Por otra parte, la mayoría de los planes de convivencia llevan aparejado un Programa de mediadores o Proyecto de Mediación. En estos programas, los mediadores son los propios alumnos del centro. En algunos centros, los mediadores son los alumnos de mayor edad, de 4º de la ESO o de bachillerato, cuya función también pasaba por la de servir de modelo de comportamiento a los más pequeños.

> DOCENTE 14
>
> En el […], centro del curso anterior, tenían durante las horas de recreo, un programa en el que los alumnos de bachillerato, alumnos mayores, se quedaban a hacer guardia en los recreos y mediar con los malos comportamientos.

> DOCENTE 2
>
> Eh…existe. Bueno la que ha venido ahora de los planes de empleo, está llevando a cabo durante el recreo., una propuesta de mejora del comportamiento, que son los mediadores, que son alumnos de 3º y 4º de la ESO, que intervienen en los problemas que surjan durante el recreo, pero dentro del aula, creo que no hay ningún plan de convivencia más que el de acción tutorial, la tutora y demás.

Por otra parte, en algunos centros se trabaja de forma específica con el alumnado nuevo, de 1º de la ESO, por considerarse "caldo de cultivo" para los años posteriores.

> DOCENTE 6
>
> […] allí lo que yo aprecio mucho en mi centro o apreciaba porque había antes una jefa de estudios, la cual estaba muy pendiente de los 1º de la eso, y ella lo tenía muy claro porque al final, eso era caldo de cultivo de lo que se iba a tener en el instituto, y los tenía bastante controlados, muchas veces a través de concursos y demás, pero les explicaba cierto tipo de actividades, que al final hacía que la convivencia en el centro fuera mucho mejor.

Además, en otros centros se han elaborado Proyectos específicos para alumnado con conducta disruptiva. Se trata de alunado con una conducta muy reiterativa, a través del cual, el alumnado partícipe acude al centro la mitad del horario lectivo, y trabajan Lengua Castellana, Matemáticas y Habilidades Sociales, teniendo por tanto un currículo diferente y específico al resto del alumnado, y dos docentes que solo se dedican a ese grupo.

> DOCENTE 16
>
> Sé que hay unos programas de ayuda a los disruptivos, que vienen menos horas a clase, están con grupos reducidos, sé que hay un programa, no sé cómo se llama porque no trabajo yo con ese programa, pero sé que existe para alumnos muy disruptivos, que se pegan desde las 8 y media a las 11 y media y ya se van.

Además, en otros centros existen planes contra el Bullying, en el que los mediadores son los encargados de observar y derivar a jefatura.

> DOCENTE 22
>
> Y ya conozco varios…en el IES 3 se estaba llevando también, a cabo, un plan parecido, y son chavales…pero sobre todo

> enfocado al Bullying, aquí , digamos que hablan de una situación general, de cualquier tipo de conducta disruptiva, los mediadores son los encargados de derivarlos a jefatura de estudios.

Por otra parte, los informantes identifican el Plan de Igualdad como recurso para mejorar la convivencia y por tanto, la conducta disruptiva del alumnado.

> DOCENTE 10
>
> Pues mira precisamente hace unos días vino el inspector que estuvo hablando conmigo…porque yo como responsable del Plan de igualdad, pues también ayudamos a la convivencia, y estamos en colaboración con departamentos.

Parece ser, que en el turno de tarde, estos programas no son utilizados o conocidos por no hacer falta. Cuando la jornada es de tarde, suelen desarrollarse los programas de refuerzo y de materias pendientes, donde son menos alumnos y parece ser tener un comportamiento mejor.

> DOCENTE 17
>
> Pues tengo entendido que sí…pero yo solo tengo turno de tarde y no lo conozco. Los alumnos de tarde son poquitos, hay muy pocos.

Otro recurso técnico nombrado en menor medida han sido los grupos de trabajo que se han desarrollado en cursos anteriores para crear trabajos sobre el manejo de la conducta disruptiva.

En estos grupos de trabajo, un grupo de docentes han actualizado en cierta medida el plan de convivencia de su centro, pero no se ha puesto en marcha el documento ni se ha tenido en cuenta desde la dirección del centro.

> DOCENTE 23
>
> El año pasado hicimos un grupo de trabajo sobre la convivencia.

Además, algunos docentes añaden las adaptaciones curriculares que se desarrollan como recurso a utilizar en el aula.

Recursos materiales

Por lo que respecta a los recursos materiales con lo que el profesorado de secundaria hace frente a la conducta disruptiva, parecen ser menores y de menor utilidad. Hacen referencia a las fichas que utilizan en clase, a los ejercicios que deben hacer los alumnos, y lo que se utilice para desarrollar las sesiones: libros, apuntes, bolígrafos, etc.

> DOCENTE 20
>
> Con los materiales propios de la clase…el proyector, la pizarra y poco más.
>
> DOCENTE 11
>
> Y materiales…los diferentes recursos que puedan utilizar para llamar la atención, o las fichas que les pueda dar, pero no nada específico para la conducta disruptiva.
>
> DOCENTE 14
>
> Y pues…recursos materiales, si presentan nivel académico bajo pues adaptaciones curriculares si es necesaria, o adaptaciones que yo haga según el nivel del alumnado, para mostrar una atención más individualizada según sus necesidades.

Estos recursos materiales son definidos como insuficientes o inadecuados para el manejo de la conducta disruptiva.

> DOCENTE 18
>
> Materiales… ninguno.
>
> DOCENTE 9
>
> Pero tampoco es que tengamos muchos materiales, por desgracia, para poder apoyarnos.

Solo unos pocos informantes identifican recursos TIC como herramientas que ayudan al manejo de la conducta disruptiva. Hacen mención a aplicaciones móviles que utilizan para el desarrollo de sus clases, así como el sistema de gestión docente general para todo el centro.

> DOCENTE 13
>
> La posibilidad de tener un sistema en el que puedes poner faltas, amonestaciones, negativos, eh…pues desde las listas o la información personal del alumno para llamar a su padre, su nombre…etc.
>
> DOCENTE 2
>
> ¿Materiales? Pues este año cuento con la aplicación del móvil.

Tabla 16

Recursos para la gestión de la conducta disruptiva

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES	RECURSOS ESPACIALES	RECURSOS TÉCNICOS
Docente Compañeros/as Tutor/a del grupo Equipo directivo Departamento de orientación	Material didáctico del profesorado Material del aula Material del alumnado Material TIC	Aula de convivencia Aula de meditación Aula de reflexión Aula de tareas Aula de talleres	Comisión de convivencia Grupo de trabajo Plan de igualdad Plan contra el Bullying Plan de convivencia Normas Grupo de trabajo

6.7. Apoyos que reciben los Docentes de los Recursos Humanos con los que Cuentan

Los apoyos de los docentes en el manejo de la conducta disruptiva se pueden clasificar desde dos fuentes: los recursos humanos internos al centro, y las familias.

Los informantes indican que el apoyo del equipo directivo es total con referencia a las conductas disruptivas, pero se intenta no recurrir a su ayuda hasta que no queda más remedio.

> DOCENTE 10
>
> SÍ, a jefatura no voy casi nunca, y cuando voy siempre suele tener acogida porque yo creo que piensan que cuando bajas poco, te hacen más caso.
>
> DOCENTE 13
>
> Sí, siempre, siempre. El centro siempre está ahí. Es verdad que no puedes poner una amonestación por una tontería, y que debería ser un cúmulo de tonterías lo que al final provoque una amonestación, pero normalmente yo nunca, en ningún momento me he sentido desamparado ni por el centro ni por encima del centro. Tampoco soy una persona que pone muchas amonestaciones y partes.

Las sanciones que se ponen, forman parte, en un primer momento de la opinión del profesorado, y en segunda instancia, de la decisión última de jefatura de estudios.

> DOCENTE 6
>
> Pues un poco de todo, porque he estado en varios centros y según en qué centro pues pones el parte y ya desde jefatura pues lo administran. Según qué caso pues tú a lo mejor estás más o menos de acuerdo, y te pueden parecer a lo mejor que un castigo pequeño o grande. […] también la vara de medir que ponga el profesor y quiera poner.

DOCENTE 12

Mira, yo en el XXXXX, he recibido todos los apoyos, tanto de jefatura como de orientación, y en XXXX también. Yo he llegado me pasa esto y quiero hacer esto, y siempre me han dicho vale pues bien, que tal si hacemos esto, o primero probamos esto, y así y muy bien.

Aceptan las decisiones del docente y les dan toda credibilidad a su palabra:

DOCENTE 3

Hombre por lo general es total, ellos respetan mis decisiones o las decisiones que se toman desde el profesorado, e incluso a veces proponen que sea el castigo más severo o lo que sea, dependiendo de cómo sea el punto de vista desde jefatura de estudios, pero el apoyo hasta el día de hoy ha sido total.

DOCENTE 8

¿Apoyo? Bueno…por parte de jefatura de estudios, primero lo que yo digo va a misa, y después pues lo que les digo es lo que se hace. O sea hay unas normas de comportamiento en el centro y ajustándose a las normas pues se sanciona a los alumnos.

La función que suele cumplir el centro, sobre todo, jefatura de estudios, con respecto a la conducta disruptiva es la de hacer formal una sanción disciplinaria.

DOCENTE 21

El centro no tiene ningún mecanismo para barajar esto…el equipo directivo…se caracteriza más bien por sancionar las conductas muy disruptivas, pero no tienen ningún mecanismo ni ningún protocolo…para evitarlas, que yo creo que ahí está el kit de la cuestión. Hay que ser un poco más proactivos y menos reactivos.

Otra función de apoyo es la de aportar la información necesaria sobre recursos disponibles, contactar con las familias, etc.

> DOCENTE 20
>
> Pues me ha ayudado bastante al principio, porque yo al principio me encontré, sobre todo con 4º de la ESO, un poco desbordado, y me han ayudado mucho en el sentido de darme todo el apoyo para los materiales que yo necesite, para llamar por teléfono, para lo que sea, así como consejos, si los necesito, nos hemos coordinado con los tutores, con los jefes de estudios, porque también ha habido problemas en otras asignaturas, gracias a dios, y la verdad que muy bien, estoy muy contento.
>
> DOCENTE 5
>
> Le hacen lo que le tengan que hacer, hablan con la familia si tienen que hablar.

Por otra parte, el apoyo recibido desde la administración es menor, o inexistente, identificando la lejanía del Ministerio de Educación, y la falta de autonomía de la Dirección Provincial. Solo un informante identifica una ayuda extra por parte de la dirección provincial, en la creación durante dos cursos de un programa de atención al alumnado con conducta disruptiva, que modificaba la forma y el tiempo de atender a estos alumnos.

> DOCENTE 9
>
> También se ha creado en mi instituto, que es un instituto peculiar, se ha contratado a dos profesores para niños muy específicos, no solo el típico comportamiento disruptivo en el aula, sino un perfil casi de delinquir.
>
> DOCENTE 18
>
> De la administración ninguna… no nos da recurso ninguno para este tipo de alumnos.

Solo en muy pocos casos, los informantes declaran no sentir apoyo de ningún tipo.

> DOCENTE 17

> Según el centro, la mayoría de centros sí, pero hay centros donde te ves desamparado a lo que tú quieras hacer, y el caso extremo también, […] que no queremos partes, no queremos mandar partes a Madrid entonces normalmente los niños pero en ese instituto llegó a haber agresiones a una profesora, que no se abrió parte al alumno, con una agresión física porque no querían mandar partes a nadie.

Además del equipo directivo, los informantes declaran sentir apoyo del Departamento de Orientación.

> DOCENTE 16
> Hombre, del centro, el apoyo que recibo si es un caso de comportamiento, o familiar o de acoso, el Departamento de Orientación me ayuda.

Por otra parte, el apoyo de los padres y las madres del alumnado con conducta disruptiva hacia el profesorado es muy variado, tanto la reacción como las medidas que toman cuando son informados de las conductas de sus hijos.

Por un lado, están las familias que no reconocen el comportamiento de sus hijos, declarando que en sus casas no se comportan de esa manera; y por otro lado, hay padres y madres que no creen la versión de los y las profesoras en una primera instancia, para después sí creer la palabra de los docentes, cuando se produce una explicación a través de una llamada o entrevista.

> DOCENTE 2
> Cuando tú les explicas ha hecho esto y esto, primero creen que tú les mientes, y luego cuando les dices no, esto y esto, y ya piensan que sí, que no les estas mintiendo, entonces dicen "es que no reconozco a mi hijo". Es la actitud de los padres, vamos, la reacción normal de los padres, que no saben cómo son sus hijos en el aula.

Por norma general, los padres dan la razón al profesorado, se muestran

receptivos con la información que se les ofrece y dispuestos a colaborar, se muestran contrarios a los malos comportamientos, y expresan su apoyo a la autoridad del profesorado.

> DOCENTE 19
>
> Habitualmente los padres suelen decir que castigan o hablar con el niño, no sé en qué queda realmente, pero sí que es verdad que suelen estar en contra de estos comportamientos y les preocupa.
>
> DOCENTE 6
>
> Pues en general, los padres aquí en Melilla, responden bastante bien en el sentido de que no suelen quitarle autoridad al profesor, ellos entienden que su hijo pues tiene este tipo de conducta y que al profesor debe obedecerlo.

En algunos casos, la postura de los padres se nota en seguida en el alumnado, ya que toman medidas oportunas, siguen las instrucciones del profesorado, o hablan con sus hijos.

> DOCENTE 3
>
> Desde lo que los llamas una vez y no hay que llamarlos más porque toman cartas en el asunto.
>
> DOCENTE 2
>
> Pues es un poco ecléctico, tengo padres que llaman enseguida, te apoyan, y castigan al niño y se ve reflejado al día siguiente, aunque el niño te venga enfadado contigo pero consigues que se porte mejor.

En otras ocasiones los padres y las madres no actúan de ninguna manera, y los niños ni se enteran que el profesorado ha hablado con sus familias porque estas no han tomado medidas ni hablado con ellos, por lo que la conducta disruptiva sigue, pero cuando es necesario, se pide la colaboración del orientador, o de servicios sociales, y los padres participan.

> DOCENTE 9
>
> A lo mejor en un porcentaje pequeño sí, se involucran, preguntan, lo

mandamos al orientador o al de servicios sociales.

Algunos profesores temen comunicar las conductas disruptivas a los padres y madres, ya que las sancione que ponen a sus hijos no son educativas ni positivas.

DOCENTE 11

Pues depende. Hay padres que se vuelcan mucho, que intentan…lo que pasa que también hay padres que no…o sea…si yo te digo que tu niño se ha portado mal y le vas a pegar…pues eso a mí no me soluciona nada, porque el chico va a venir y va a hacer lo mismo, porque no es cuestión de pegarle o no pegarle, si es que…a veces hasta me da miedo decirles nada.

En otros casos, los padres, a pesar de tener voluntad por colaborar, no tienen las herramientas suficientes para manejar sus hijos, no pueden manejar a sus hijos e hijas en estas edades, por haberles permitido conductas y actitudes en épocas anteriores.

DOCENTE 16

Hablando con la madre pues me dicen que ya tienen una edad que no pueden con ellos, es lo que ya suelen contestarme siempre…y prácticamente no me ayudan porque dicen que ya no pueden con ellos.

Después, se encuentran los padres que, aun dando la razón al profesorado, no hacen nada al respecto, indicando que sus hijos son así, sin más, o padres que cambian de opinión al reunirse con profesores y sus hijos.

DOCENTE 20

Quizá con un padre de 1º de la ESO, que me dijo que su hija era así y ya está y que poco más podía hacer.

Del otro lado están los padres que directamente apoyan a sus hijos, negando la conducta de estos, quitándole importancia o negándose a colaborar, culpando

al profesorado, afirmando que en casa no son así y no entienden las medidas adoptadas, .

> DOCENTE 11
>
> Hay padres que directamente le dan la razón al niño…entonces ahí depende mucho.
>
> DOCENTE 7
>
> Por norma general hay poco apoyo. Cuando tú llamas a un padre para expulsar a un alumno normalmente no le siente bien. Dice que esa no es la mejor manera, que su hijo en casa no hace nada, apoyo no hay mucho.
>
> DOCENTE 9
>
> Como hemos dicho antes, nuestros niños están en un sitio social bajo, entonces las familias, están muy desestructuradas, y tú llamas a las familias y no recibes mucho respaldo…

Cuando las familias apoyan al profesorado, lo manifiestan también en la preocupación e interés por el proceso educativo de sus hijos.

> DOCENTE 18
>
> Hay padres que si me dan todo su apoyo y que están muy pendientes de su hijo y casi todas las semanas vienen a hablar conmigo para ver cómo va el alumno… si va mejorando si no.
>
> DOCENTE 8
>
> Hay algunos padres que sí que se preocupan mucho y sí que vienen.

Si los padres muestran desinterés en el proceso educativo de sus hijos, no acuden a las citas, no se entrevistan con los docentes, no llaman para preguntar por sus hijos, no les importa el resultado académico ni el comportamiento. Según los informantes, los alumnos con conducta disruptivas suelen tener familias con menos interés.

> DOCENTE 4
>
> Los padres de estos alumnos son lo que menos se suelen preocupar, por su educación, por cómo van y por cómo se comportan, que no todos. Hay algunos que se preocupan y no les gusta la situación, pero

> la mayoría se porta así porque en su casa no se le dice cómo se tiene que comportar.

Los docentes ven el llamar a los padres, una oportunidad para contar con otro agente que les apoye y como parte de sus funciones docentes.

> DOCENTE 13
>
> Lo importante es haber cumplido con la llamada, con el informe, con la reunión, porque bueno luego en caso de que te lo recriminen pues dices pues yo cumplí con el protocolo, seguí con las instrucciones, y usted es el que está fallando, así nadie te puede echar en cara nada.

Las relaciones entre padres, madres y profesores, por norma general son iniciadas por el profesorado, normalmente a través del tutor, si es algo muy reiterado, que se desarrolla con más profesores, a través de llamadas telefónicas.

> DOCENTE 8
>
> Si veo que es algo así que habla mucho últimamente y sé que el padre está pendiente y demás pues a lo mejor se lo digo al tutor…los informes ordinarios que el tutor va recopilando pues habla con los padres y más o menos se lo cuenta y más o menos se puede corregir. Si el padre está realmente está preocupado pues el padre el día de las notas viene, habla contigo, e intenta poner remedio…y eso. Las que son muy graves al final las soluciona jefatura de estudios.

6.8. Estrategias para el Manejo Del Grupo

Las y los docentes, desarrollan diferentes estrategias en el aula, que permiten dirigir el comportamiento del grupo, y evitar, en mayor o menor medida, las conductas disruptivas.

Para los informantes, el manejo del grupo no es algo sencillo y depende de la hora del día que se tenga clase con un grupo, siendo más difícil manejar al grupo en las últimas horas que en las primeras.

DOCENTE 17

A una última hora, me cuesta mucho hacerlo.

DOCENTE 26

Pero es que a última…al menos dame una hora a la semana antes del recreo.

Por un lado, algunos docentes desarrollan acciones que permiten la autorregulación del grupo, poner un examen sorpresa, decir que lo que están trabajando entra en el examen, o poner una sanción ejemplar.

DOCENTE 20

Sacar el tema de los exámenes…cuando están empiezas "esto interesa que es para el examen" y parece que prestan inmediatamente atención… entonces intentamos con eso…

DOCENTE 21

A veces tienes que ponerte muy serio, con algún caso, y dar alguna sanción ejemplar, y a partir de se va construyendo un poco la convivencia.

Medidas individuales

Por otro lado, algunos docentes, manejan al grupo controlando o tomando medidas individuales. Entre estas medidas destacan:

- Sacar a la pizarra al más nervioso.
- Separarlo de compañeros de asiento y ponerles con compañeros con lo que no tienen una gran relación.
- En los grupos de guardia, aprenderse el nombre de un alumno y pedirle que apunte en la pizarra a quien hable.
- Ponerlos a leer en voz alta.
- Preguntarle por lo trabajado el día anterior.

DOCENTE 20

También a veces, lo que son más nerviosos los saco conmigo a la pizarra para engancharlos con alguna actividad, ya depende del tamaño del grupo y de bueno…de lo que se esté tratando.

Estrategias didácticas

Por otro lado, las y los docentes, establecen algunas premisas referidas a la estrategia didáctica, que parecen mejorar el comportamiento del grupo, como las siguientes:

- Conectar el contenido con su realidad y sus intereses, así como introducir las emociones y la innovación en el aula.

  DOCENTE 10

  Es verdad que rompo un poco la dinámica de clase porque preparo las clases yo, preparo los temas yo, entonces intento siempre hacer cada tema pensando en lo que les puede motivar, en lo que les puede enganchar, interesar…entonces yo creo que ese tipo de cosas, que cada año además las hago de nuevo, yo creo que no paro de aprender, eso me ayuda mucho a que las clases puedan ser interesantes para ellos y ellas, también pienso que tengo que ofrecerles…ya llevan 6 horas dentro del aula…entonces algo que esté conectado con sus vidas, con ellos, con sus emociones, con un sentido, porque si no…pues no me tienen por qué aguantar ni me tienen que escuchar…

- Participación y papel activo del alumnado.

  DOCENTE 10

  Siempre que las clases sean dinámicas, que los alumnos participen mucho, y que no sea yo dando una clase magistral, sino que sean ellos que poquito a poco id haciendo, planteándoles preguntas para que vayan respondiendo… que vayan haciendo actividades.

- Utilizar debates, reflexiones grupales, y trabajos por proyectos para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje.

DOCENTE 24

Actividades grupales, debates, porque en economía hay muchas cuestiones, es verdad que se fomenta el debate, la reflexión crítica, que todos tengan participación, que a todos les pueda dar yo la palabra, el turno de palabra, que se sientan partícipes […] así se mantiene la clase más concentrada, lo que quieres explicar y…al final es más amena, intentar la participación.

- Anticipar lo que se va a trabajar y marcar pautas, explicando qué contenidos se van a trabajar en el trimestre, qué entra en los exámenes, cómo se va a evaluar, qué se tiene que hacer en clase, como se va a valorar la participación, la libreta, y en definitivo, dejarles toda la dinámica de la asignatura muy clara.

  DOCENTE 13

  Pues, le explico cómo se va a realizar la enseñanza, los días que vamos a trabajar, cómo lo vamos a trabajar, explico exactamente los temas que entran en cada trimestre, y luego les digo lo que hacemos en clase.

- Establecer una rutina diaria, es decir, que las sesiones tengan la misma estructura, como por ejemplo: comenzar pasando lista, repasar lo trabajado en la sesión anterior, hablar sobre lo que se va a trabajar en la sesión de turno, hacer actividades, sinterizar lo trabajo y adelantar lo que se trabajará en la siguiente sesión.

  DOCENTE 6

  Bueno, nosotros intentamos hacer siempre una rutina para que ellos entiendan como empezar las clases, hasta que no haya silencio absoluto yo no empiezo a hablar.

- Trabajo en equipo y colaborativo, permitir otras formas de trabajo que no sea la individual.

  DOCENTE 14

  Pues intento hacer, en la medida de lo posible, actividades que se trabajen en grupo, actividades por proyectos, en las que se tenga que participar,

desarrollar sus habilidades sociales, que se lleven bien entre ellos… intento eso, que trabajen mucho en grupo.

- Establecer un sistema de puntuación.

  DOCENTE 2

  Bueno compiten entre ellos, es un poco cooperativo, entre todos tienen que llegar a 200 positivos, entonces cada día, por buen comportamiento, por tarea en clase, por participación van ganando positivos, y entonces eso les motiva a ver quién tiene más positivos, a ver si llegan a 200, eso me funciona.

- Educación entre iguales.

  DOCENTE 17

  Otra de las cosas que yo me creo y que yo intento hacer es la educación entre iguales, entonces si yo consigo que cuatro o cinco niños a mí me entiendan creo que son el mejor vehículo para ellos hacer actividades grupales y que ellos lleven lo que yo he intentado explicar al resto de niños pues porque manejan su idioma manejan su jerga.

- Mantenerlos ocupados con copias, lecturas, corrección, de forma que no tengan tiempo de estar sin hacer nada.

  DOCENTE 11

  Yo intento mantenerlos entretenidos, mandarle actividades. Depende también de si es biología o matemáticas, porque depende de la asignatura. En biología se lee y luego hago preguntas, en matemáticas pues la explicación es mucho más breve y enseguida hacen actividades.

- Ofrecer actividades entretenidas, relacionadas con el contenido pero que les gusten y puedan ser divertidas.

DOCENTE 25

Pues lo que intento es eso, ¿cómo puedo tenerlo entretenidos y que aprendan? A través de fichas que me creo con los temas, los puntos que puedo dar.

- Evaluación continua: evaluar oralmente al alumnado todos los días en clase es una forma de tenerlos atentos y sin protagonizar conductas disruptivas.

Por otra parte, algunos docentes utilizan el ensayo-error, establecen que van probando diferentes estrategias para controlar al grupo y van observando cuáles funcionan y cuáles no.

DOCENTE 11

Eh…a ver…vas probando cosas, y lo que funcione.

Otras estrategias

Por otro lado, las y los profesores de secundaria, indican que explicar las normas de comportamiento y las sanciones a su no cumplimiento es beneficioso, para que sepan qué puede ocurrir en caso de no cumplirlas y saber cómo tienen que comportarse en el aula, desde inicio de curso, y deben recordarse y mantenerse a lo largo del curso.

DOCENTE 13

También les explico que pasa si no hacemos eso en clase porque hay alguien que está molestando, y entonces aviso qué es lo que va a pasar "yo te doy tres avisos, por ejemplo, yo te doy una amonestación, llamo a tus padres, un parte, y luego a partir del parte, a los tres, pues creo que es una expulsión". Se lo repito a principio de curso y se lo repito prácticamente todas las semanas.

Algunos informantes declaran que estas normas las explican desde principio de curso, e insisten durante todas las clases, para que el alumnado tenga las normas claras y sean consecuentes y responsables de sus actos.

> DOCENTE 9
>
> Lo importante es dejar claras las cosas, y cuando ocurre algo malo, que se den cuenta, que ha habido algo malo y que recapaciten y hacer entender a todo el grupo lo que ha pasado. Normalmente me funciona.

Para otros informantes es crucial que sea el alumnado el que proyecte las normas en murales y las trabaje, pero es una estrategia indicada por pocos docentes.

> DOCENTE 14
>
> Yo no, les he mencionado que hay una serie de medidas que el centro toma y que están en documentos legales por si sus padres no están de acuerdo… pero no se lo he puesto. Medidas específicas sí algunas veces las hemos escrito en murales, sobre todo el tema de comportamiento, las normas de clase.

Además, el trabajo con el alumnado de estas normas de comportamiento es considerado contenido de tutorías, con charlas y representación de roles.

> DOCENTE 7:
>
> En general yo, los primeros días de clase, procuro, a la tutoría, pues perder varias sesiones en explicar que debemos tener unas normas de saludarnos, pedir permiso, dar las gracias, hablarnos con respeto y en cada semana procuro repetirlo, trabajarlo. Si alguien no lo hace parar y que lo haga, pues si alguien entra en la clase sin permiso pues que salga y lo haga bien.

DOCENTE 18

Los métodos que utilizo con el grupo entero, sobre todo en tutoría, suelo recordar las normas, se las hago entender, les hago entender que igual que ellos tienen una serie de normas, […]para que entiendan que cuando viven en sociedad, tienen unas normas que cumplir, de niños tienes una y de adultos tienes otra…y como tutora hablo en tutoría muchísimo con ellos, les recuerdo las normas, el porqué, porque han de entenderlo, sino no lo van a hacer nunca.

DOCENTE 19

Cuando he sido tutora sí hemos trabajado en la hora de tutoría las normas. Supongo que es algo que se trabaja en todas las tutorías, pero…no en realidad, no se hace demasiado hincapié, se da por hecho que los chicos saben cómo se tienen que comportar, cómo se dirige uno al profesor, cuándo se interrumpe, cómo, que hay que levantar la mano, que las preguntas tienen que estar relacionadas con el tema…En realidad no suelo hacer mucho hincapié en las normas, de insistir…

Para algunos informantes establecen el trabajo en habilidades sociales en las horas de tutoría.

DOCENTE 7

Si soy tutora del grupo pues procuro en la hora de tutoría ver películas, hacer talleres, trabajar un poco lo que yo pienso que ese año a ese grupo le hace más falta, pero cada año un poco diferente.

Para muchos informantes, trabajar las relaciones interpersonales, propiciendo un ambiente positivo, hablar con el grupo antes de comenzar a trabajar los contenidos de la asignatura es importante, porque relaja al grupo. Se trata de preguntarles por sus vidas, o hablar de otros temas de interés, que el alumnado desahogue y se exprese. Este ambiente debe caracterizarse por ser distendido, con el profesor y el alumnado relajado, un clima afectivo, donde haya una especia de libertad en la que mientras se trabaje se puede hablar sin molestar o sentarse en

otro lugar, siendo este ambiente más propicio es en algunas materias, como en plástica o en educación física.

> DOCENTE 16
>
> Hablar mucho con ellos. […] siempre intento cinco minutos que estén bien sentados, todo ordenado, porque en el momento que está todo ordenado y tranquilizados ya empiezo a trabajar, […] me ayuda a que se cambie el ambiente, […]…entonces antes de empezar, pararlos, hablar con ellos…que me cuenten su vida, muchas veces me cuentan su vida y todo, para calmarlos, y entonces ya, empiezo la clase.

> DOCENTE 10
>
> La comunicación, el diálogo, la predisposición en clase a trabajar de otras maneras, a que trabajen en equipo, que trabajen en círculo.

Algunos docentes aplican técnicas de modificación de conducta, como el refuerzo positivo, y el castigo positivo o negativo. Este refuerzo positivo consiste en darles un premio cuando están trabajando en el aula.

Mientras que el castigo positivo es darles un trabajo que no les gusta, como hacer un dictado, copiar ejercicios de la pizarra, hacer muchas actividades; o en el caos del castigo negativo, retirándoles algo bueno para ellos, como por ejemplo, dejarlos sin recreo.

> DOCENTE 2
>
> Sí. Suelo reforzar positivamente las buenas conductas mediante una aplicación de móvil que se llama *clasdojo*, donde los alumnos compiten entre ellos.

El castigo positivo, también es aplicado cuando los docentes dictan para que copien por no haberse callado o no haber cumplido cierta norma.

DOCENTE 5

Si veo que no hay manera de callarlos pues a lo mejor los pones a dictar, para que digan buena prefiero estar callado que estar copiando todo el rato, eh (pensando) no lo sé.

Figura 3

Estrategias de manejo del grupo

6.9. Estrategias del profesorado de secundaria ante la conducta disruptiva.

Según los informantes, recurrir a jefatura depende de la paciencia del profesorado y es concebida como una ayuda externa a la función docente.

DOCENTE 10

Yo creo que en general, jefatura sabe el grado de resistencia o maneje que tiene cada docente. Y quizás hay personas que tiene menos paciencia y baja más veces, gente que a lo mejor baja menos e intentan resolverlo por el camino.

DOCENTE 11

Como estamos por las tardes…jefatura de estudios se puede contar…yo no he tenido problemas así muy graves como para solicitar ayuda externa… así que…

El profesorado identifica algunas medidas a tomar, parte de las normas de convivencia, como insuficientes, y suelen utilizar algunas estrategias aunque estén prohibidas: como echar al alumnado al pasillo, echarlo de clase, dejar al alumnado solo.

> DOCENTE 15
>
> Es que tampoco hay muchas posibilidades…es decir…o lo mantienes en el aula como puedes y ya está, intentando que no haga nada fuera de lo normal, o lo dejas un rato fuera, […], pero no hay otra actuación intermedia porque no tenemos más gente.
>
> DOCENTE 2
>
> Como recurso del instituto bueno, está prohibido sacar al alumno fuera del aula está prohibido, […] entonces al final lo tienes que gestionar en tu clase como buenamente puedas.

Lo importante para los informantes es mantener las medidas que se toman por parte de todos los profesores y unificar estrategias, trabajar al unísono ciertas conductas, estar pendientes de un alumno o tomar medidas similares.

Algunos docentes consideran que para crecer en la profesión es necesario preguntar y compartir información, y que a pesar de ir sumando años de experiencia, las preguntas siguen siendo necesarias y el intercambio de información más.

> DOCENTE 12
>
> Mira, yo lo que sí he notado es que…yo he trabajado últimamente con profesores nuevos, recién salidos de la carrera…vienen la mayoría, yo aquí lo sé todo, yo se dominar la situación, no preguntan, no consultan, y al final la situación se les va de madre. Entonces a ver, no pasa nada por preguntar, yo sigo preguntando, o sea yo hace dos años, la orientadora me vino y me dijo "madre mía, yo pensaba que te iban a comer los de tu tutoría, y al final

> te los has comido tú a ellos" pero claro eso es la experiencia, pero porque yo pregunto mucho, y pido ayuda, si la necesito la pido.

Con respecto a la frecuencia de estos intercambios, para la mayoría se producen a diario o cuando tienen la oportunidad, pero siempre que se puede. Para solo un informante indica que en el día a día no intercambia información con los colegas de profesión, sino que lo hace para las reuniones.

> DOCENTE 9
>
> Con los compañeros hablamos siempre, cualquier café se habla de "has visto lo que ha hecho este, has visto lo que ha hecho el otro niño.
>
> DOCENTE 4
>
> Normalmente con los compañeros no comparto nada en el día a día. […] en las reuniones que hacemos sobre el grupo sí, sí que hablamos de eso. Al final de curso cuando se intentan cuadrar las clases del año siguiente, se observa quien se ha portado mejor, quien se ha portado peor, quien se merece seguir adelante en el grupo y quien no, y aparte de eso pues ya a jefatura.

Las estrategias del profesorado de secundaria ante la conducta disruptiva presentan las siguientes características:

A. No siguen un protocolo claro para todo el alumnado en la mayoría de los casos.

> DOCENTE 7
>
> Yo no sigo ningún protocolo. Yo en función de lo que ocurre, intento adaptar, parar, e intentar mediar un poco.

B. Las respuestas del profesorado son variadas y dependen tanto del alumno del que se trate, como de la gravedad de la conducta emitida. No se actúa igual con todo el alumnado.

DOCENTE 12

A ver…eh…es que depende de lo que yo note en la clase, si es a nivel de grupo o a nivel individual.

DOCENTE 15

Depende del caso, pero no, no hay ningún protocolo establecido.

DOCENTE 3

Y dependiendo de la gravedad o la reiteración pues ya se toman las decisiones de impartir un castigo o cualquier otra sanción.

C. Cuando utilizan un protocolo se basa en la acumulación de amonestaciones, partes y finalmente expulsión, siendo, reglas del centro la expulsión en la acumulación de amonestaciones.

DOCENTE 15

Pero no sigo así un protocolo, simplemente eso, pues lo primero, intento que se calme, o que atienda o que se calle.

DOCENTE 1

Cualquier conducta mala o cualquier cosas que hagan que esté fuera de lugar, por así decirlo, tienen un negativo, a la de tres negativos se le pone un parte, porque creo que no hay que desvirtuar el valor que tienen los partes, que hay gente que pone partes por cualquier cosa. […] Ya cuando son 3 partes, evidentemente ya se expedienta al alumno, son reglas del instituto.

DOCENTE 6

En mi asignatura, el tema de lo conceptual no es tan importante y si me interesa mucho el saber comportarse y respetarlas normas del juego […] la mínima que desobedezcan las normas y tengan una conducta disruptiva, amonestación, con lo cual muchos de estos alumnos lo que les supone es el suspender.

D. Las estrategias que emplean no funcionan con todo el alumnado igual.

DOCENTE 2

O sea es que cada niño es un mundo, y te tienes que adaptar, y lo que te funciona un día con uno, al siguiente con otro no te funciona ni con el mismo, entonces yo voy variando para sobrevivir.

E. Gradúan las estrategias en función de las respuestas del alumnado.

DOCENTE 11

Entonces que yo le eche la bronca una vez…pues…bueno…no funciona en ese momento…si se repite…pues vamos subiendo el nivel de amenaza.

F. Cumplen con las estrategias que marcan, ya que es importante para que tomen en serio la actitud del profesor.

DOCENTE 13

Y lo que siempre hago es cumplirlo… si no lo cumples pues entonces se dan cuenta de que no…que esto es súper divertido y que ellos van a provocar… si lo cumples eh…dejan de repetir ese tipo de comportamiento…entonces lo cumplo.

G. Intentan arreglar la situación sin contar con apoyos externos.

DOCENTE 12

Ese es más o menos el camino…pero vamos yo intento resolverlo primero yo…salvo que ya vea que es una cosa que no…

DOCENTE 15

Hombre yo puedo tolerar que un día un niño esté nervioso, que no tenga ganas de trabajar…ahora lo que no tolero es una falta de respeto, ni hacia los compañeros ni hacia mí, y evidentemente depende del grado de comportamiento, de mal comportamiento que tenga ese día pues…ya te digo.

H. Se aplican de forma gradual, de las que menos repercusiones para el alumnado tiene a las más negativas para su proceso de enseñanza.

> DOCENTE 13
> Yo les advierto al principio de curso…y al final…y todo el rato…pues los avisos que les voy a dar.
>
> DOCENTE 18
> …y se van tomando medidas dependiendo de la cantidad de amonestaciones que este niño acumule.

Las estrategias que los y las docentes desarrollan en sus aulas se pueden agrupar en dos grandes bloques:

a. Estrategias a aplicar dentro del aula.

b. Estrategias fuera del aula.

Estrategias dentro del aula

1. Cambiarles de sitio, acercarlos a la mesa del profesor o sentarlos con alumnos que les puedan influir positivamente.

   DOCENTE 14

   Simplemente he tomado medidas ordinarias, como colocarlos cerca mía, sentarlos con alumnos que tengan cierto grado de afinidad.

   DOCENTE 15

   es verdad que yo tengo alguno, que voy rotando un poco, les gusta sentarse al lado de la mesa del profesor, pues así a los que veo un poquito más conflictivo pues los voy poniendo a mi lado, pero claro, caben uno o dos, no puedo sentar al gran número que suele haber entonces es complicado.

   DOCENTE 5

   Pones al niño delante de ti, separado y en primera fila.

2. Algunos informantes identifican como estrategia la atención individual del alumnado, es decir, estar más pendiente de los alumnos que presentan la conducta disruptiva que del resto de alumnos, así como buscar las causas de esa conducta disruptiva.

   DOCENTE 12

   Yo a esos niños estoy muy pendiente, para mí son los más importantes, si tu controlas a esos niños, tienes controlada la clase, si no controlas a esos niños, da igual que tengas niños buenísimos. Si tienes una clase de niños buenísimos, y tienes uno malo, como tú no controles a ese malo, la clase no te vale para nada.

   DOCENTE 14

   Hay que estudiar el por qué el alumno es disruptivo…y no…no tomar medidas que después puedan ser equivocadas, sino saber porque, si hay problemas psicológicos, psiquiátricos, si hay familias desestructuradas…y entender…para tomar las medidas adecuadas y no las erróneas.

3. Desarrollar una metodología docente más práctica, que tenga más interés para el alumnado.

   DOCENTE 17

   Más prácticas, muy cansada físicamente, porque físicamente era cansado… pero la verdad es que a esos niños les funcionaba. Algo que no les implique estar escuchando algo que no se les interesa.

   DOCENTE 5

   Entonces buscar algo que les guste para intentar llamar su atención aunque sea estaría bien.

4. Pocos informantes identifican que para algunos alumnos, mandarles callar gritando surge efecto, pero en otros no.

   DOCENTE 2

   Hay alumnos que le pegas un grito y se callan.

   DOCENTE 20

   Hay otras veces que tienes que elevar un poco el tono, que suele funcionar, lo que pasa que suele funcionar por un tiempo limitado.

5. Mandar callar, pedir silencio y tranquilizar al alumnado son algunas estrategias utilizadas.

   DOCENTE 20

   Mandar calla, tranquilizar, intentar que haya calma.

   DOCENTE 8

   Pues…simplemente le digo que por favor guarde silencio.

6. Regañarles.

   DOCENTE 1

   De primera lo que me sale es regañarle.

   DOCENTE 11

   Suelo regañarlos.

7. Sacarlos del aula, como técnica de tiempo fuera, es empleada por algunos docentes, a pesar de ser algo prohibido en la mayoría de los centros.

> DOCENTE 180
>
> Yo lo que hago cuando se da un comportamiento disruptivo es primero, que el niño desfogue, dependiendo de si lo conozco sí en las primeras semanas de clase o no los saco del aula, hablo con ellos…

Otros informantes aprovechan el sacarlos del aula para hablar con ellos.

> DOCENTE 9
>
> Pues primero se le saca del aula, hablo con él yo solo, intento hacerle ver lo que ha hecho mal.

8. Hablar con el alumnado de forma individual, explicándole la situación, haciéndole entender las repercusiones de su comportamiento, diferenciándoles entre el comportamiento en su casa o con sus amigos, y el que se espera en el aula, buscando el raciocinio y la reflexión del alumnado.

Pero esta estrategia no debe ser puntual, sino trabajarla a lo largo de todo el curso.

> DOCENTE 11
>
> Explicarles que eso no se hace, intentar no echarles la bronca sin más, sino explicarles por qué esas cosas no se hacen…pero claro…eso no es un momento puntual…eso se tiene que ir trabajando a lo largo de todo el curso.

9. Dejarlos sin recreo.

> DOCENTE 3
>
> Pues desde los castigos sin recreo.

10. Mantener al alumno con conducta disruptiva ocupado, haciendo actividades, otorgándole funciones de delegado o encargado del aula y ayudando al docente.

    DOCENTE 4

    Y yo creo que a ese es al que se le tiene que poner al frente de la clase, por ejemplo, si te tienes que salir 5 minutos, es ese el que va a apuntar los nombres en la pizarra de los que se porten mal, el que va a contestar el primero al ejercicio que hagamos en clase, y así, porque si lo tienes al fondo pasando del tema, al final lo que va a hacer es revolucionarte la clase.

    DOCENTE 5

    Si no quiere hacer esa actividad le pones otra actividad que le puede entretener más, pero tenerlo delante controlado y haciendo.

    DOCENTE 11

    Y sobre todo intento…hacerlos participar mucho…tener a mi ayudante… es decir…el alumno más disruptivo va a ser mi ayudante…

11. Ponerlo en situaciones infantiles para que sienta vergüenza, como mirar de cara a la pared, o ponerlo de pie en una esquina del aula.

    DOCENTE 5

    Es verdad que muchas veces lo que he hecho es ponerle contra la pared, en una esquina, como si fuera un niño de tres años, en la esquina 5 minutos, y se siente como un poco avergonzado y se calma un poquillo, peor poco más.

    DOCENTE 8

    Que no me hacen caso pues pongo a uno en la esquina y a otro en la otra esquina.

12. Influir en la nota de la asignatura

DOCENTE 6

Porque lo que es desobediencia normales y que influyen y demás y para tenerlos controlados mi idea es que les perjudique en la asignatura y que así si realmente le interesa y quieren aprobar la asignatura esas conductas disruptivas no aparezcan.

DOCENTE 20

Pero cuando la cosa se complica, porque hay veces que los mandas callar y hasta que no pasa nada, amonestas.

Estrategias fuera del aula:

1. Ponerles un parte disciplinario.

DOCENTE 21

A lo mejor si un niño se pasa…yo la verdad que no tengo….suelo barajar bien las situaciones…pero…si el niño se pasa de rosca pues un parte por escrito.

DOCENTE 6

En el caso de que sea causa más grave y demás si puede que ponga algún parte de incidencia.

2. Castigos sociales dentro del centro, del tipo limpiar, recoger, ordenar, arreglar, materiales y mobiliario del centro.

DOCENTE 18

Los he puesto a hacer castigos sociales dentro del instituto.

3. Cuando hablar con ellos no es suficiente, los y las docentes siguen dos estrategias, por un lado avisar de la posible llamada a los padres, y por otro, llevar a cabo la llamada y mantener una conversación con los padres, buscando apoyo y colaboración desde el hogar para que la conducta no se repita.

DOCENTE 8

Y ya si no me hacen caso reiteradamente a diario pues ya… llamo a sus padres.

DOCENTE 19

Amenazar con llamar a los padres, o llamar de hecho a los padres para informar de estas conductas.

4. Llevarlo a jefatura o contar con jefatura para resolver el problema, se realiza cuando la conducta persiste, cuando se escapa de las funciones internas al aula del profesorado, cuando la conducta es considerada muy grave o cuando se han agotado otras vías. Esta opción se considera la última para el profesorado.

DOCENTE 11

O bajarlos a jefatura, cosa que intento no hacer.

DOCENTE 8

Si veo que tampoco pues ya hablo con jefatura y tomamos medidas como una expulsión o cualquier cosa de estas…pero vamos que eso es ya una grave.

5. El departamento de Orientación que se encuentra en todos los centros, no es tenido en cuenta para la mayoría de los informantes, son pocos los que cuentan con este recurso para resolver las conductas disruptivas, sobre todo cuando se trata de conductas disruptivas asociada a trastornos de la conducta, o a necesidades educativas especiales.

DOCENTE 12

O bien me pongo con Orientación.

DOCENTE 12

Y si hay un problema de base, me voy a orientación y hablo con el equipo de orientación para ya mediar, porque hay cosas que ya se me escapan.

6. Dirigir al alumno que presenta las conductas disruptivas al aula de convivencia es otra estrategia identificada por los y las docentes, como medida previa a la expulsión. Aunque no es identificado por la gran mayoría.

> DOCENTE 18
>
> Se intenta pues no expulsar al niño sino que se quede en el aula de convivencia, como en el caso de este instituto que tiene aula de convivencia… en otros institutos… pues bueno, en la medida en la que se ha podido y los padres me ha dado han autorizado…

7. La expulsión del centro es la última estrategia a considerar, si bien, es decisión de jefatura de estudios.

> DOCENTE 18
>
> Y cuando ya ha sido imposible entonces ya la expulsión.
>
> DOCENTE 7
>
> Como una expulsión.

8. Para otros docente, no actuar, es la mejor estrategia, siempre y cuando sean conductas leves como gastar una broma, hacer algún ruido, reírse, etc.

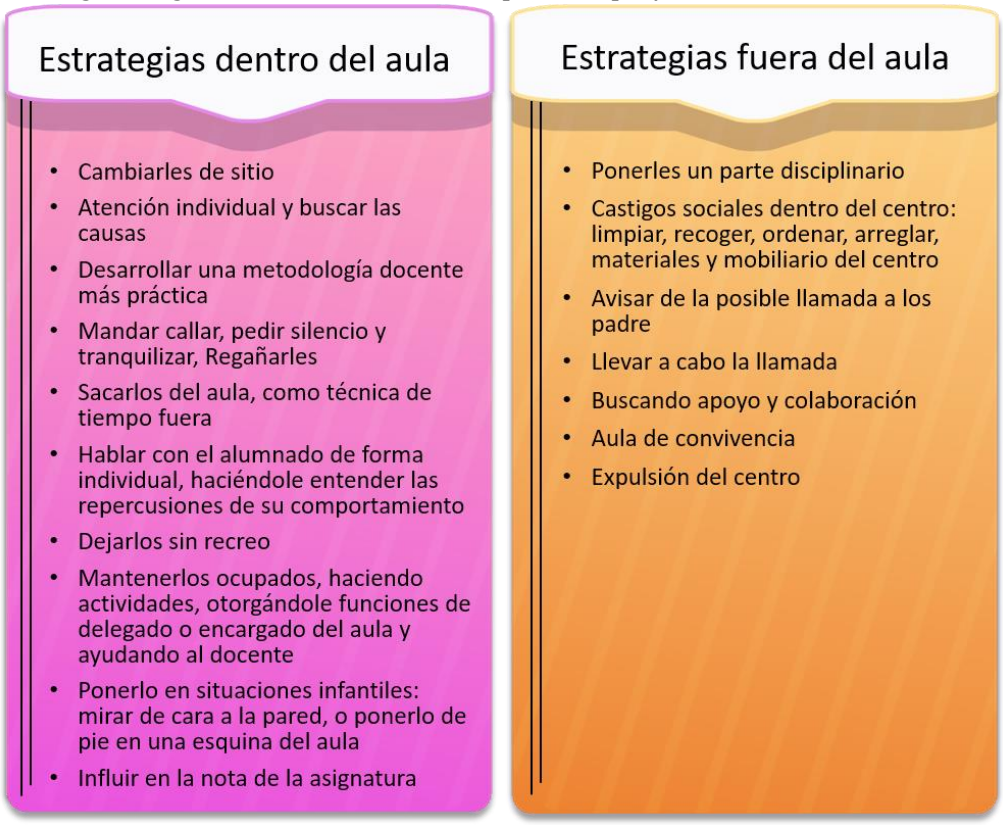
> DOCENTE 19
>
> Si no son muy importantes, una broma, una tontería…considero que hay veces que quizá no darles importancia es la mejor solución.
>
> DOCENTE 20
>
> A ver si eres capaz de que los que están haciendo ruido no te interfieran…

Otros informantes, consideran que no se puede hacer nada ante estas conductas.

> DOCENTE 21
>
> Hay casos en los que sabes que la batalla está perdida, y no puedes…no haces nada.

Figura 4

Estrategias de gestión de la conducta disruptiva del profesorado



Estrategias ineficaces:

Por otro lado, a pesar de que las estrategias de los informantes no son firmes ante todas las conductas, ni todos los docentes actúan igual, sí tienen más claro qué estrategias no tienen los efectos esperados, siendo las siguientes:

a. Las expulsiones.
b. Echarlos de clase.
c. Mandarlos a jefatura.
d. Entrar en conflicto personal.
e. Gritar o perder los nervios.

DOCENTE 18

Entonces...las expulsiones no son efectivas, son efectivas para preservar la educación del resto del alumnado pero no para este tipo de alumnado.

DOCENTE 8

sí que intento normalmente no gritar…o sea porque con los años…a lo mejor al principio cuando eres novato, intentas gritar porque te crees que impones más, pero realmente lo que crea es como…no sé cómo decirlo… que es como una escalera…tu gritas más…ellos gritan más, entonces lo que intento es no gritar. Hay veces que te sacan de tus casillas y acabas llamando la atención a voces…pero intento no gritar y…ellos se acostumbran también a eso.

6.10. La Formación del Docente de Secundaria en Conducta Disruptiva

La formación inicial del docente de secundaria con respecto al manejo de la conducta disruptiva en el aula se caracteriza por ser inexistente, por un lado, y en los mejores casos, por otro, es insuficiente, por cuanto no se contextualiza con la realidad.

Como norma general, la formación inicial del profesorado es demasiado teórica.

DOCENTE 17

Yo creo que la formación se queda en ámbitos muy teóricos…pero como te he dicho…con ideas muy preconcebidas, que luego no coincide con lo que te vas a encontrar.

La mayoría de los informantes aportan que en sus estudios iniciales, licenciaturas y grados, no trabajaron nada del ámbito educativo, sino sobre su especialidad, sin existir asignaturas ni ramas que se enfocasen a la aplicación de sus conocimientos en el sistema educativo.

DOCENTE 18

No, nada. Filología va enfocada exclusivamente a hacer los estudios de filología.

Depende de los estudios iniciales, si están más o menos relacionados con el comportamiento de la sociedad en general, como estudios de la rama de humanidades.

DOCENTE 17

En antropología, si psicología social sí que...

Estas funciones, propias del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y del actual Máster de Secundaria (MAES), parecen no estar a la altura de las circunstancias.

El CAP ha resultado ser de corta duración, con profesorado no experimentado en la ESO, demasiada teoría, y unas prácticas insuficientes y demasiado aleatorias.

DOCENTE 10

El CAP hizo muy poco en ese sentido, se centró más bien en el aspecto docente y curricular de la especialidad, y casi nada en otras herramientas.

DOCENTE 11

A ver mi formación como docente, aparte del CAP, fueron 3 meses, donde profesores que nunca habían impartido nunca clases en un instituto te explican cómo manejar una clase.

DOCENTE 18

El CAP tampoco, no me enseñaron esto, te enseñan lo ideal de la enseñanza, y luego cuando te enseñaban los comportamientos disruptivos.

Por su parte, el Máster de Secundaria, sigue teniendo demasiado carácter teórico, y con poca conexión con la realidad de las aulas.

DOCENTE 20

Y en el máster se da todo de forma muy muy teórica. Entonces yo en el mes que tuve de prácticas en los centros y en mi experiencia profesional

DOCENTE 5

Después te dan un máster de un año que eso es lo que supuestamente te hace ser profesor, y en ese máster es verdad que te enfrentas a cosas pero no te enfrentas a la realidad que te encuentras.

Pocos informes indican el estudio específico de la conducta disruptiva en el Máster de Secundaria, incidiendo en su carácter teórico y descontextualizado.

DOCENTE 15

En el máster, recuerdo que nos estuvieron explicando un poco cómo enfrentarnos a ese tipo de comportamientos, pero claro, una cosa es lo teórico y otra cosa es cuando tú estás en prácticas y a ti te explican cómo afrontar a un alumno en concreto, pero cuando son 30 alumnos y tienes a 15 o 12 con ese comportamiento, pues no te sirve, esa teoría no te sirve.

Además, la parte práctica de los estudios de la formación pedagógica del profesorado, resulta escasa, como una pequeña toma de contacto.

DOCENTE 17

Y en el CAP en la fase práctica, pero mi CAP en la fase práctica dependía de la suerte que tuvieras, pero yo sé de compañeros que no llegaron a pisar el instituto que le habían asignado y le firmaron las prácticas sin pisarlo.

DOCENTE 11

Me sirvieron como un primer contacto, fueron, 3 semanas de prácticas, yo estuve con un 1º de bachiller que era maravilloso, no tuve ningún problema con ellos, pero para majear conductas disruptivas, pero que eso se aprende con la práctica, creo yo.

Para algunos docentes, la formación que se recibe no se acerca a la realidad de las aulas, sino que se trabajan situaciones idílicas, no otorgando al profesorado

técnicas, métodos o herramientas para manejar la conducta disruptiva.

> DOCENTE 1
>
> Pues mira, objetivamente, te podría decir que ninguno, no tengo herramientas, no me han dado, no tengo destrezas, no me han dado un cursillo de cómo llevar a alumnos con conducta de este tipo, pero creo que hay que echar sentido común, hay que tener un poco de sentido común y de lógica, y ya está.

Algunos docentes hacen propuestas con respecto a la formación inicial que se recibe para la profesión.

> DOCENTE 17
>
> Yo creo que una solución sería que en el máster de educación se trabajara específicamente. Y luego, to creo que el Máster no se debería reducir a un solo centro.

Con respecto a la formación permanente del profesorado de secundaria, el 88,5% de los informantes indican no tener formación específica en conducta disruptiva. Además sacan a relucir las siguientes características:

- Se realiza a través de cursos.
- Tienen carácter voluntario.
- Los cursos realizados: resolución de conflictos en el aula.
- No es una formación continua, pueden pasar años entre curso y curso.

La gran mayoría de docentes indican no haber recibido ningún tipo de formación desde que ejercen la profesión.

> DOCENTE 13
>
> No, ninguna.

DOCENTE 18

Tampoco, no la he recibido, ha sido exclusivamente cuando he entrado en una clase cuando he visto los comportamientos disruptivos.

Algunos informantes indican que han recibido información por parte de colegas de profesión y del equipo directivo.

DOCENTE 1

Información sí, formación no.

DOCENTE 15

No, información si, de compañeros, de jefatura, y de gente que tiene más experiencia que yo, pero así tipo formación no.

Otros profesores y profesoras indican sí haberse formada en resolución de conflictos y conducta disruptiva, pero esta formación es recibida desde un punto de vista teórico. En el mejor de los casos, la formación es suficiente, pero no es reciclada por los docentes.

DOCENTE 2

No, lo único que tengo es un curso que era todo teórico, pero que te dice el tipo de alumnado que hay, pero no las soluciones.

DOCENTE 3

Sí, información y formación, pero desde un tipo de vista utópico y que no se corresponde con la realidad.

Los y las docentes, solicitan más formación para el manejo de la conducta disruptiva, más oportunidades de formación y en mejores condiciones, referidas también al control de las emociones.

DOCENTE 13

Todos, yo creo que todos, que son insuficientes los cursos que hay y deberían ayudarte en todo. Pero no solo darte el curso, sino darte la posibilidad de poder hacer el curso…porque los horarios que tenemos no nos permiten hacer muchos cursos.

Para la gran mayoría de docentes, la formación en conducta disruptiva te la ofrece la propia experiencia.

> DOCENTE 21
>
> Más que mi formación, mi experiencia, el paso del tiempo es quien te pone en tu sitio. Es verdad que hay gente que lo hace con menos tiempo, que hay gente que tiene formación exclusiva y se manejará mejor que yo.

Pero esta experiencia laboral, debe tener ciertas características específicas para que sea formativa, entre ellas:

- Pasar por distintos tipos de centro.

> DOCENTE 17
>
> Si, evidentemente. Tengo compañeros que llevan muchos años, y claro que saben manejar mucho mejor a estos alumnos. También la experiencia en distintos tipos de centro. No es lo mismo, sabemos que hay centro con alumnos que tienen más problemas que otros, y con peores comportamientos, entonces, ese profesor, que ha pasado por ese instituto, y ahora aparece en otro instituto, sabe cómo manejar a esos alumnos, lo sabe, cómo hacerlo.
>
> DOCENTE 9
>
> Sí, sí. Todo lo que es experiencia, al final cuando uno sale de la carrera sale sin saber. Uno aprende trabajando, adaptándose a las realidades, viendo la realidad de un niño, de una familia, y año a año uno hace el crecer, también viendo a otros compañeros, y a otras realidad, esto curte, y si se trabaja en institutos con muchas necesidades pues también creces en eso.

- Trabajar con diferentes perfiles de adolescentes.

> DOCENTE 9
>
> Sí, yo creo que también va con la persona. Es decir, yo creo que cada persona sabe trabajar con ciertos grupos de personas.
>
> DOCENTE 13
>
> La experiencia sí, el haber pasado por ciertas clases, aulas, centros…niños sí que ayuda mucho.

- Renovarse en la práctica docente, estar abierto a otras formas de trabajar y no responsabilizar de todo al alumnado.

  DOCENTE 10

  La experiencia, yo pienso que sí, pero es como todo, sino renuevas un poco las maneras…piensas a lo mejor lo que has cogido practica en el grito, o practica en el castigo rapidez, pero al fin y al cabo la técnica o la herramienta es la misma…entonces yo creo que no sé en qué ha ayudado a veces, si no cambias tú el poder cambiar las cosas, yo creo que cambiar uno primero y luego el entorno.

  DOCENTE 11

  Sí, pero también como te lo tomes, tienes que estar abierto a probar diferentes caminos y también conozco gente que no maneja bien, que se cierra en banda, que no interacciona con los alumnos, que para ellos siempre tienen culpa los alumnos y no intenta mejorar la situación, pero si tú estás dispuesto a aprender, por supuesto la experiencia docente, sirve.

  DOCENTE 5

  Muchísimo. Es verdad que hay profesores que pueden llevar 100 años y… pero si tú tienes intereses que los niños estén incentivados se puede. Ponerles otras cosas, que le interesen, que te ayuden, darles responsabilidad, que se sienten más útiles, algo así,

- Reflexión sobre la práctica docente, siendo consciente de lo que surgido efecto y de lo que no.

  DOCENTE 14

  Si, por supuesto. En mi caso, experiencias previas me han ayudado a solventar conflictos posteriores, sabiendo ya qué medidas puedo tomar, sabiendo cuáles funcionan, cuál no.

DOCENTE 19

Mmmm…pues quizá…la experiencia así por sí sola…creo que no, creo que probar soluciones…no lo sé, supongo que habrá gente muy experimentada que sabe tratar con este tipo de conducta, pero también hay profesores muy experimentado que están acostumbrados a otro tipo de alumnado, y tampoco saben manejar estas cosas en el aula.

DOCENTE 20

Sí creo que sí. No por sí sola, es decir, la experiencia es un grado, y un grado enorme, pero sí, ayuda muchísimo, y que da tablas y que los alumnos lo perciben por decirlo así.

- Aplicar estrategias por ensayo-error. Estas estrategias, pasan por el intercambio de experiencias con otros profesores, la observación de colegas de profesión, y en definitiva la investigación autónoma del docente.

DOCENTE 6

La experiencia al final hace que tú sepas actuar mejor, sepas darle el valor a cada cosa, y entonces al final es un poco eso. Uno va viviendo y trabajando por ensayo-error y si es verdad que ahora manejo mucho mejor este tipo de circunstancias con este tipo de alumnado que en un principio cuando empecé.

DOCENTE 2

Si, por supuesto. Cuando ya ves algunos patrones que se repiten año tras año pues tiras de lo que has ido probando y te ha ido funcionando, eso es así.

Hasta llegar al control de la conducta disruptiva, se pasan situaciones complicadas y difíciles.

DOCENTE 7

Sí, mucho, porque es verdad que los primeros años que estás más nerviosa cuando empiezas, y te encuentras con un comportamiento muy negativo, muy disruptivo, te puedes sentir un poco achicada, nerviosa o insegura y conforme van avanzando los años, el mostrarte tú firme, o más contundente, al final el niño es verdad que obedece antes, o se calla antes, a no ser que sea una cosa muy exagerada que ha habido casos en los que ha venido la policía a llevarse a alumnos, pero no es lo normal, lo normal es que al final los profesores manejan las situaciones a base de luego tener ansiedad, o tener o salir sudando de clase, alterada, nerviosa, pero sí que sabes al final solventar esas cosas, la experiencia.

6.11. La Competencia del Profesorado de Secundaria para Manejar las Conductas Disruptivas

La figura del profesorado ante la conducta disruptiva y las características de sus competencias son concebidas de distintas maneras para los informantes.

Por un lado, se identifican posturas por parte del profesorado que no resuelven los problemas de conducta disruptiva, sino que simplemente se entran en una denominada "cultura de la queja" que no mejora las situaciones.

DOCENTE 10

Sí, pero es verdad que en la docencia tendemos mucho a la cultura de la queja. A la queja, al derrotismo, al pensar que hay como dos bandos, ellos y ellas y nosotros y nosotras (por ser inclusiva), pero es verdad que este tipo de planteamiento que son como los enemigos los alumnos, y que los profes siempre estamos cabreados…porque parece que […] cada vez vienen peor…no sé…todas estas posturas derrotistas y apocalípticas son las que más escucho…entonces, […]creo que estamos aquí para hacer esa labor educativa, que si todos los chavales fuera fáciles, súper estudiosos, y súper listos…todo iría genial…pero parte de nuestra labor docente es lidiar con toda la casuística emocional y vital.

Por otro lado, se mencionan ciertas emociones que provocadas por las conductas disruptivas, como el enfado.

> DOCENTE 13
>
> Al principio te enfadan mucho.
>
> Después, cuando el profesorado descubre que las conductas disruptivas también se dan con otros profesores, suelen invadirles un sentimiento de comprensión y tranquilidad, al comprobar que no son ellos los totales responsables de la conducta.
>
> DOCENTE 12
>
> Sí, muchísimo, es fundamental, porque yo tengo que detectar si el problema es solo de mi clase, o es de todas las clases. Y si es solo en mi clase, porque en mi clase y en las demás no. Muchas veces me sorprendo porque pienso que solo en mi clase, y resulta que en mi clase se están portando mejor que en las demás, y entonces pues, claro, pero sí.

Y también, tienen emociones de desamparo, desprotección y soledad.

> DOCENTE 12
>
> Tienes que buscarte un poco la vida, ir preguntando y si de verdad hace falta a alguien necesitas apoyo al final eres tú la que tiene que ir a buscarlo.
>
> DOCENTE 25
>
> Cuando tú metes en una clase a 41, repetidores, y directamente te dicen el primer día de instituto, con que los mantengas en clase nos basta, te das cuenta que en verdad, ya entras en una batalla perdida casi.

Dentro de los aspectos que componen el rol docente, se encuentran ciertas actitudes que permiten el manejo de las conductas disruptivas. Entre ellas, los informantes identifican las siguientes:

1. Ser estricto al principio, tomando distancia, empezar con endereza, seriedad y lejanía, para ir poco a poco soltando al alumnado y poder bajar el ritmo, porque de lo contrario no se puede controlar al grupo.

   DOCENTE 24

   Y yo creo que también, importante, desde mi punto de vista es como comienzan con la clase al principio de curso. Creo que hay que empezar yendo muy…no digamos poco cercano, pero tomando mucha distancia, porque no sabes lo que te vas a encontrar, y claro, si tu empiezas fuerte, pues ya puedes ir aflojando un poco, peor si tú ya le das confianza al alumno desde el principio pues yo creo que después eso, digamos que hacen que la clase sea más, no te dejan llevar la clase como quieres, entonces ceo que hay que ser muy duro al principio y luego ir aflojando.

2. Sentir y mostrar seguridad ante el alumnado. El docente es el punto de apoyo.

   DOCENTE 1

   Y poder, y saber que no se te va a ir de las manos, porque el profesor tiene que saber siempre controlar la clase. Él siempre tiene que ser el punto de apoyo, y a veces se nos va de las manos, a muchos profesores se les va de las manos, entonces creo que sí, que sería conveniente lo que he dicho antes.

3. Tener seguridad en uno mismo.

   DOCENTE 1

   Aparte de que depende mucho de la personalidad del profesor, depende mucho, porque hay profesores que tienen más genio o menos genio, ya no depende del genio, es la seguridad que te da a ti, el poder manejarte con tantos alumnos.

4. Ser como padre o madre o tener un sentimiento paternalista, de intentar solventar problemas personales y privados del alumnado.

DOCENTE 13

Intento suplir lo que no tienen en casa, que es muy difícil porque no puedes ser la madre de 32 alumnos claro.

5. Respetar al alumnado por encima de todo.

6. Preocuparse del alumnado como personas y mostrarles empatía y esa preocupación, de forma que ellos se sientan queridos y protegidos por el profesorado, y no exclusivamente poner el foco en la materia o asignatura. Lidiar con el aspecto emocional y vital del alumnado.

   DOCENTE 10

   A preocuparte también por ellos como personas… yo creo que ahí hay una cierta humanidad que a veces se olvida en la enseñanza, y que si se practica funciona.

   DOCENTE 14

   Hay que tener empatía y conocer a estos alumnos y estudiar el por qué para trabajar con ellos.

7. Estar dispuesto a aprender y abierto a probar otros caminos, lo que denota un carácter flexible y abierto.

   DOCENTE 11

   Tienes que estar abierto a probar diferentes caminos y también conozco gente que no maneja bien, que se cierra en banda, que no interacciona con los alumnos, que para ellos siempre tienen culpa los alumnos y no intenta mejorar la situación, pero si tu estas dispuesto a aprender.

8. Interesarse por el alumnado con problemas.

   DOCENTE 12

   La alumna que te está dando esas conductas, es el alumno que verdaderamente te necesita, y yo me centro mucho en ellos.

9. Mostrar un carácter medio.

   DOCENTE 12

   Hombre…si tú eres una persona con carácter…te impones enseguida en el aula…[…] A veces sacar un carácter excesivo puede perjudicar a alumnos que son tímidos y que si en un momento determinado te tienen que hacer una pregunta pues no te la van a hacer, pues porque están viendo como un ogro, entonces eso puede provocar rechazo de la asignatura.

10. Ser objetivo en las evaluaciones y en el trato que se les presta.

    DOCENTE 13

    Reconozco que no quiero que me influyan nunca a la hora de poner notas…o de tratarles.

11. Estar atentos en la labor tutorial al alumnado y al resto de profesores y profesoras.

    DOCENTE 3

    Pero cuando tienes la labor tutorial tienes que estar pendiente de que en el resto de clase los chavales respondan[…] y los chavales tienen que llegar a bastantes niveles dentro de las materias que se imparte, y hay que estar pendiente de ellos y del profesorado.

12. Mostrarse cercano al alumnado.

    DOCENTE 3

    que es que los chavales sean cercanos, que te sientan como un profesor cercano, que te puedan contar sus problemas, que entiendan el punto de vista que tú les quieres hacer ver, pero que ellos entiendan también que tú te estas intentado poner en su lugar para entender su comportamiento, o sea lo fundamental es eso.

13. Cumplir con las obligaciones de la función docente, como llamar por teléfono a los padres y madres, informar, dejar constancia por escrito de todo lo ocurrido, seguir protocolos existentes en materia de absentismo escolar.

> DOCENTE 13
>
> Lo importante es haber cumplido con la llamada, con el informe, con la reunión, porque bueno luego en caso de que te lo recriminen pues dices pues yo cumplí con el protocolo, seguí con las instrucciones, y usted es el que está fallando, así nadie te puede echar en cara nada.

6.12. Conocimiento de la Legislación

Actualmente, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado así como las normas de comportamiento y las sanciones a las faltas de disciplina, es la normativa vigente que regula las sanciones a las conductas disruptivas.

La mayoría de los informantes no conocen esta norma, e indican que no se la han facilitado en ningún centro educativo.

> DOCENTE 12
>
> No, a mí nunca se me ha facilitado ningún documento en el que yo pueda ver una regla o unas pautas para unos castigos para ese tipo de comportamiento.

Otros docentes, sí conocen la existencia de la norma, pero afirman no haberla trabajado ni leído.

> DOCENTE 14
>
> No, esta norma no. Me han facilitado el Reglamento de Régimen Interno que ellos siguen, donde aparecen todas las medidas ordinarias y extraordinarias que se toman en este tipo de situaciones.

DOCENTE 9

Me suena, pero no lo conozco. En la vida lo he visto, no lo he visto nunca. Igual alguna vez hablando con alguien se ha nombrado, pero como el que comenta una noticia, pero no lo he trabajado, ni me he sentado con nadie a trabajarlo en concreto.

Son pocos los docentes que indican haber recibido información parecida, pero sin ser consciente de dónde provenía, ni darle mayor importancia. Se identifican las Normas de Organización y Funcionamiento del centro como el documento donde se encuentran las reglas básicas de convivencia, derechos, deberes, etc.

DOCENTE 20

Eso es lo que leímos el primer día, en tutoría…sí creo que sí, entonces el primer día me facilitaron las normas de convivencia del centro y un poco las consecuencias, lo que no recuerdo si son normas de uso interno o están vinculados con la ley.

DOCENTE 6

Nosotros lo que sí tenemos es el NOF, lo que antes se llamaba el Reglamento de Organización y Funcionamiento, que ahora se llama Normas de Organización y Funcionamiento del Centro y lo que sí nos dan al principio de curso es una hoja donde te pones un poco las instrucciones y las normas de este.

Hay menos docentes, que indican sí conocer la norma, y trabajar, y además, trabajarlas con su alumnado durante los primeros días de clase, estrategia de identifican como obligatoria. Algunos docentes, exponen de forma general el contenido de la norma.

DOCENTE 3

Sí, se la hacemos leer los primeros días de clase siempre, es obligatorio, el problema es que los niños entienden mucho de derechos pero no de deberes, entonces que le vamos a hacer.

Otros, desarrollan actividades y tareas a partir de este real decreto, y fomentan la reflexión del mismo.

> DOCENTE 17
>
> P: ¿Suele explicar las normas de comportamiento?
>
> R: Sí, eso suele ser el primer día de curso, siempre cojo un Real Decreto que no recuerdo cuál es, el de que todo alumno tiene derecho al estudio y el deber de respetar el derecho al estudio a los compañeros.
>
> P: ¿El Real Decreto 732/1995, este?
>
> R: Sí ese, esto lo tienen que tener en la libreta, lo primero que copian en la libreta es eso... y luego pues algún texto. Este año hemos empezado con la historia de dos ciudades, de Dickens, el de era el mejor y el peor de los tiempos…y hablamos un poquito de esa… dicotomía que unos pueden hacer que sea el mejor curso o el peor, que de ellos depende, entonces suelo coger un texto, primero el real decreto.

Otros docentes, establecen el trabajo con el alumnado de esta normativa función de la tutoría, y reconocen haberlo hecho cuando han sido tutores solamente, estableciendo que es el Departamento de Orientación quién la facilita para trabajarlo en tutoría.

> DOCENTE 13
>
> Si, lo conozco porque cuando eres tutora, en algún punto del curso, orientación te da una serie de documentos para que en tutoría se lo menciones a los niños, y lo sé porque los derechos…producen júbilo a los niños "tengo derecho a esto y a lo otro"…y luego las obligaciones no… pero sí es tema que se trata en tutoría y a lo largo del curso se trata de otra manera pero sí se trata.
>
> DOCENTE 12
>
> Claro, eso se lo tenemos que dar en la primera sesión de tutoría, o sea que…

Por último, a algunos profesores les resulta sorprendente que siga en vigor tras más de 20 años, con el cambio que ha dado la sociedad, y por tanto el alumnado, y no así las normas, los derechos y los deberes. Se muestran preocupados por el ambiente que hay en las aulas, donde el alumnado no respeta al profesorado, no se toman la educación en serio, y se sienten desamparados y desprotegidos ante la nueva situación, motivo por el solicitan las jubilaciones.

> DOCENTE 21
>
> Lo conozco, y desde hace mucho tiempo porque yo cuando entré en esto es el que estaba en vigor…lo que más me llama la atención es que han pasado 20 años y sigue siendo el mismo. Entonces yo…hay cosas que no acabo de comprender…los niños de hace 23 no pueden ser los mismos que los de la actualidad, entonces las normas no pueden ser las mismas, vamos hay profesores mayores que están aquí, y que se jubilan, y me consta que se jubilan porque ya el ambiente es insoportable…estos compañeros han vivido lo mejor de la educación y ahora están viviendo la peor de la educación, y me consta que hay gente que se va por eso, porque el ambiente es insostenible. Y a mí me quedan por lo menos 25 años para jubilarme eh.

6.13. Propuestas de Intervención para Mejorar el Manejo de la Conducta Disruptiva

Los informantes indican diferentes propuestas de intervención para el manejo de la conducta disruptivas en las aulas de secundaria. Por un lado, identifican mejorar la formación docente, inicial y permanente, con unas características detalladas, por otro, establecer equipos y centros específicos para este tipo de alumnado, así como trabajar con las familias del alumnado objeto de estudio. Además, identifican los órganos o responsables desde lo que deberían salir estas iniciativas. Todas las medidas se explican a continuación.

1. Colaboración con los departamentos de orientación.

Los y las docentes establecen la colaboración con el departamento de orientación fundamental en este aspecto. Convocar reuniones donde se trabajen cuestiones familiares, características del alumnado, etc.

> DOCENTE 10
>
> Pues mira yo pienso que trabajar en colaboración con el departamento de orientación, y que muchas veces tengamos reuniones, para comentar cuestiones que tienen más que ver con todas estas cuestiones más allá de la asignatura.

2. Programas y currículo específico.

Derivar al alumnado sin motivación, hacia programas de formación inicial relacionados con sus capacidades e intereses. O, de otro modo, crear grupos específicos para este alumnado con un currículo especial.

> DOCENTE 8
>
> El que no quiere estudiar pues bueno, intentamos motivarle de alguna manera, intentar reconducirlo, a veces es imposible, y…se les suele aconsejar derivarlo a cierta edad hacia un programa de formación inicial que ... sí…que le venga mejor a sus capacidades e intereses.

Dentro de estos programas y currículo específicos, refieren que deban realizar trabajos más físicos, diferentes al estar sentado en la silla.

> DOCENTE 17
>
> La orientadora se sacaba muchas horas a los alumnos disruptivos y llevaban un huerto ecológico con ayuda de gente ya jubilada del pueblo…y le funcionaba muy bien.

3. Espacios físicos en el centro educativo para este alumnado.

Crear espacios para este tipo de alumnado, o hacer un mayor uso de las aulas de convivencia o reflexión. Consideran este recurso un aspecto clave para trabajar la conducta, ya que sacar al alumnado del ambiente de clase hace que se pueda trabajar mejor su comportamiento de forma individual.

> DOCENTE 7
>
> Que existiesen aulas donde los niños pudiesen estar, que las expulsiones no sirven de nada, que cuando vuelven de las expulsiones los niños vienen peor, entonces lo suyo sería que dentro del centro existiera algún mecanismo para que esos niños mejoraran un poco su comportamiento.

4. Mejorar la Formación inicial.

Por lo que respecta a la formación docente, los principales interesados indican necesario la mejora la formación inicial. Establecen que esta formación debe tener más práctica educativa, para conocer de primera mano el ambiente en el que se trabaja, como se desarrolla el alumnado en un aula, y en definitiva, lidiar con la realidad de las aulas antes de iniciar la actividad laboral.

> DOCENTE 3
>
> Simplemente creo que los jóvenes que se van a introducir en el mundo de la educación y demás, deberían tener más experiencia sobre todo a lo largo de su formación, más trabajo a pie de campo, […] pero que sepan a lo que se enfrentan antes de llegar, […] te preparan para que todo sea perfecto y muy bonito pero esa no es la realidad.

5. Formación permanente.

Por lo que respecta a la formación permanente, la mayoría de informantes establecen la necesidad de recibir cursos de formación sobre manejo en conducta disruptiva, con las siguientes características:

- Metodología práctica, donde puedas observar la actuación de profesorado en situaciones concretas.
- Personal que te acompañe en el aula para enseñar estrategias y técnicas.
- Impartido por personas que tengan experiencia en la ESO y con este tipo de alumnado y se manejen en la resolución de conflictos y en la disminución de la conducta disruptiva.
- Tener carácter obligatorio para el profesorado.

- Duración diaria no muy extensa.
- Centrados en los niveles, problemas de 1º, de 2º, son diferentes.
- Los contenidos deben abarcar la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

6. Formación para el alumnado.

Por otra parte, indican que también sería necesario que los alumnos también recibiesen cursos de gestión emocional, trabajar de manera transversal valores, educación emocional, educación sexual, diversidad de las aulas, es otra de las propuestas de los docentes.

> DOCENTE 10
>
> Las cuestiones familiares, el contexto del alumnado, posibles situaciones que les pueda estar afectando[…] que hablemos un poco más de educación emocional, incluso que tengamos presente la diversidad, la educación sexual, que también a una edad puede estar influyendo…Todo esto, es necesario.
>
> DOCENTE 11
>
> Pues no se te decir, estaría muy bien, pero impartido por gente que ha estado trabajando en un instituto, por profesionales que conozcan el tema de primera mano, que tienen mucha mano con los alumnos y esa gente deberían impartir un curso, y enseñarnos que actividades funcionan.

Para muchos docentes, la formación permanente debería permitir la conciliación familiar y laboral, son muy extensos durante las sesiones y no permiten llegar a todos, ya que dejan fuera a los docentes que trabajan en turno de tarde con el alumnado de la ESO.

> DOCENTE 13
>
> Los cursos que nos proporcionan suelen ser que empiezan muy pronto por la tarde y terminará muy tarde por la noche, concentrados en una semana y si faltas una vez no te dan el título […].

> es muy difícil lidiar con tu vida laboral y familiar…deberían bajarse más a la realidad que tienen los docentes.

Los docentes, no perciben como útiles la lectura de literatura específica, por tanto, manuales dedicados a la temática no lo conciben como una solución de mejora para el manejo de la conducta disruptiva.

> DOCENTE 19
>
> Yo, creo que, bueno seguramente hay cursos, pero pienso que leer artículos y libros y ver charlas sobre las soluciones de la conducta disruptiva no es muy útil habitualmente para casi nada, ese tipo de formación no suele ser.

Y tienen la misma concepción de los cursos de formación que reciben de profesionales que no tienen contacto con la realidad de las aulas de secundaria.

> DOCENTE 13
>
> Es cierto que ciertos cursos los dan personas que no tienen, no han contactado con la realidad del aula, te quedas un poco diciendo es que usted vive en otro mundo y no sabe lo que es mi clase…los inspectores, los ministros, todo ese tipo de persona que dice "ahora hay que hacer esto y lo otro", y te quedas es que usted no ha visto mi clase, ni sabe lo que es sufrir 4 veces a la semana esa clase, a última hora o a primera hora…pero sí.

7. Profesionales ayudantes dentro del aula.

Además de los cursos de formación, los docentes apuntan la existencia de un Profesional cualificado que colabore contigo en el aula para marcar pautas, estrategias, técnicas, ayudas, etc.

> DOCENTE 19
>
> Incluso que este tipo de profesores entre en tu aula cuando tienes un grupo especialmente disruptivo, te enseñen, un poco porque este alumno, cómo tratarlo, qué actividades proponerle…creo que eso sería mucho más útil.

8. Centros especializados.

Por otro lado, proponen la existencia de centros especializados, denominados "de difícil desempeño", donde iría el alumnado con conducta disruptiva.

> DOCENTE 18
> Vamos a ver, yo creo que debería haber centros especializados como los hay en la península, de difícil desempeño, con profesorado…cualificado y preparado.

9. Ayuda de los veteranos.

Otra de las iniciativas propuestas es que los docentes más veteranos sirvan de guías para los docentes noveles que se van incorporando a los centros.

> DOCENTE 2
> Yo creo que deberían ser nuestros compañeros los que mejor gestionan sus clases, los que nos tendrían que ayudar o formarnos a los nuevos.
>
> DOCENTE 4
> Estaría bien que los veteranos dieran alguna charla a los profesores más novatos, […] que los profesores que lleven más tiempo en el centro dieran algún tipo de consejo.

10. Equipos especializados en los centros educativos.

Otra propuesta sería contar con personal especializado en conducta disruptiva en el centro educativo.

> DOCENTE 7
> Bueno, sí que creo que estaría bien que en todos los centros existiera algún equipo especializado en este tipo de comportamiento para apoyar a los profesores que tienen clases muy disruptivas.

11. Medidas organizativas.

Desde otra perspectiva, la ratio de las aulas es un factor importante en la conducta disruptiva, y para muchos informantes, disminuirla sería una solución de esta problemática, al poder atender mejor a todos los y las alumnas, y poder trabajar de otra manera. Tener grupos más reducidos permitiría una atención más individual al alumnado y poder centrarse en los alumnos con conducta disruptiva.

> DOCENTE 10
>
> Por supuesto, sería ideal bajar la ratio, ¿no? porque eso ayudaría mucho a trabajar de otra manera…más cariñosa, más amor y menos rabio o enfado, ayudaría.

Los informantes en general, indican que se necesitan más recursos para poder manejar la conducta disruptiva y atender adecuadamente al alumnado dentro de las aulas. Además de la conducta disruptiva, en las aulas existe mucha diversidad que no puede atenderse tampoco.

> DOCENTE 18
>
> Sobre todo que la administración nos de recursos, es que no tenemos ninguno…yo…tengo en este curso escolar niños disruptivos en el aula y…y es misión imposible trabajar con él, pero es que claro, tengo también a otros 30, y es bastante complicado hacer entender al grupo su comportamiento, cuando además este niño presenta…[…] El año pasado, con este alumno, sí nos permitió la administración hacerle un horario especial, en donde estaba muy pocas horas en el grupo, pues porque se pone muy nervioso con el grupo, entonces cuando se lo ocurre,…está en 1º de la ESO.

De la misma manera, se propone el trabajo directo e individual con el alumnado que presenta la conducta disruptiva, a través de actuaciones derivadas de los propios claustros.

> DOCENTE 19
>
> Creo que debería surgir en cada centro de propuestas del claustro, que se debería ensayar, que debería haber tiempo y recursos para trabajar con este alumnado.

Otros informantes identifican que repartir al alumnado con conducta disruptiva entre todos los grupos mejoraría la situación, que si se encuentran varios en un mismo grupo.

> DOCENTE 2
>
> Yo creo que la formación de las clases, con qué tipo de alumnado forman las clases es muy homogéneo, entonces yo creo que si fuera más heterogéneo, o bueno, si es homogéneo pero se trataran yo que sé con algún programa especial ese tipo de alumnado e individualmente, pues a lo mejor, mejoraría.

Por otro lado, se propone la rotación de puestos, es decir, la obligatoriedad de pasar por diferentes centros antes de conseguir la plaza, para aprender el manejo de diferentes perfiles de alumnos y comportamiento y adquirir experiencia en este sentido.

> DOCENTE 17
>
> Yo ahora mismo, por ejemplo, lo que solicito, aquí no porque no lo tengo, pero lo solicitaba era aulas hospitalarias, y aquí sí he solicitado la cárcel, que no me la han dado, pero creo que deberíamos pasar por todos los sitios y antes de tener la plaza con más motivo… para saber a dar respuesta a lo que te puedes encontrar.

Además, es necesario que la administración otorgue más medios con el que pueda contar el profesorado.

> DOCENTE 6
>
> El hecho de que también exista pues por ejemplo, los medios, es fundamental, que el centro tenga medios para tú puedas trabajar con ellos, en el que puedas tu tener mayor atención.

12. Focalizar el trabajo con las familias.

Varios informantes proponen la creación de escuelas de padres y madres, donde poder trabajar con ellos diferentes aspectos formativos para las propias familias, con carácter obligatorio. De esta forma, los padres estarían más pendientes del proceso educativo de sus hijos, y podrían involucrarse más en la educación de estos.

> DOCENTE 7
>
> Escuelas de padres y madres también, para trabajar con los padres en que sus hijos son su responsabilidad y que tienen que estar encima. Sí que debería haber más, sobre todo en esta ciudad, mucho más enfoque, para que esos niños al final, por ellos también, sobre todo terminar un mínimo de estudios, que no tienen.
>
> DOCENTE 9
>
> Que se trabaje con la familia, que no pueden dejar tirado a un niño, que les pongan sanciones, que les dan dinero, pues te quito ayuda si no te haces cargo, que venga aseado, que cumpla el horario, si tu mandas personas específicas… que controlen eso, algunas cositas mejorarían y los niños saldrían adelante y con que uno salga adelante, buen dinero invertido es.

A parte de la creación de las escuelas de padres, para la mayoría de informantes es importante el contacto continuo con las familias de este alumnado, implicándolas en el aula con programas para padres desde edades tempranas del alumnado.

> DOCENTE 3
>
> Sobre todo de implicación familiar, que existieran programas que impliques a los padres en el aprendizaje de sus hijos desde edades tempranas, porque los problemas graves vienen sobre todo cuando los padres no están involucrados en la educación de sus hijos, o sea se desentienden.

De esta manera, los informantes creen que los padres pueden ser conscientes de cómo son sus hijos en las aulas y así poder empatizar con el profesorado y poner remedio para que sus hijos se comporten de otra manera.

> DOCENTE 3
>
> Yo creo que sí, porque los padres se darían cuenta de cuál es la actitud de su hijo en el aula y podría sufrirlo, por decirlo así, en primera persona, y creo yo que tendrían más empatía con el profesorado y demás, porque tienen que tener en cuenta que no es solo un niño sino que son varios y que su actitud puede perjudicar a otros.

Los docentes identifican la valoración del cuidado parental de esos alumnos, la evaluación de la crianza que desarrollan con el fin de realizar un seguimiento exhaustivo de estos alumnos y que la familia tenga su responsabilidad.

> DOCENTE 9
>
> Que se trabaje con la familia, que no pueden dejar tirado a un niño, que les pongan sanciones, que les dan dinero, pues te quito ayuda si no te haces cargo, que venga aseado, que cumpla el horario, si tu mandas personas específicas… que controlen eso, algunas cositas mejorarían y los niños saldrían adelante y con que uno salga adelante, buen dinero invertido es.

13. Metodología Investigación-Acción.

Utilizar la reflexión sobre la práctica para establecer mecanismos de solución de la propia práctica, es lo que se conoce como investigación-acción, es elaborado por el profesorado sin éxito, ya que su puesta en marcha depende de la voluntad del equipo directivo.

> DOCENTE 21
>
> El año pasado hicimos un grupo de trabajo al respecto, 10 compañeros del mismo centro, y no se ha…el equipo directivo conoce ese grupo de trabajo y no ha aplicado nada.

14. Crear un Protocolo de actuación.

El diseño y puesta en práctica de un protocolo de actuación marcada, rígida, conocida y aplicada por todos es otra de las propuestas, según y acorde a los diferentes tipos de conductas disruptivas.

> DOCENTE 20
>
> Quizá un protocolo….un protocolo más rígido…o al que puedas acceder más allá de que cada profesor lo gestione como vea más conveniente[…] Yo, parece una tontería, pero he tardado en darme cuenta de que disponía de los teléfonos móviles para poder llamar…Entonces un protocolo de acción para este tipo de conductas a mí me gustaría.

15. Creación de una comisión local.

Por otro lado, la creación de una comisión local sobre la conducta disruptiva, que trabaje entre todos los centros de la ciudad, que son 7, con el objetivo de crear diferentes documentos y estrategias, que derivasen en distintas funciones para los departamentos de orientación, y estos, formasen al profesorado.

> DOCENTE 21
>
> […] Melilla es muy fácil, que solo tiene 7 centros de secundaria, habría que crear una comisión, a nivel ciudad, con el ayuntamiento por medio, y que se analicen los resultados, las conductas disruptivas que hay y poner todos un protocolo a la vez, […]con una formación que evidentemente pasa porque esa comisión se forme con administración, con inspección o unidad de programas y después […] pasar por orientación y los orientadores que están al pie del cañón, que den la formación a los profesores de cada centro.

Ante los datos obtenidos en las entrevista, se quiso indagar más sobre la opinión docente en manejo de la conducta disruptiva, conocer la frecuencia de esta en el entorno y las formas que ellos consideraban necesarios para paliar la situación.

CAPÍTULO 6.
ESTUDIO CUANTITATIVO

INTRODUCCIÓN

Este segundo estudio se desarrolla desde la metodología cuantitativa para avanzar en la formación de conocimiento (Flick, 2009; Gill y Johnson, 2010, como se citó en Azuero, 2018). De esta manera, se profundiza sobre los tipos de conducta disruptiva y estrategias obtenidas en el estudio anterior, y analizar la frecuencia de las conductas y de las estrategias que se utilizan para cada una de ella. Además se mide el nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva que se otorgaban los propios docentes.

1. DISEÑO

Se consideró conveniente continuar con una aproximación cuantitativa, para ampliar el número de sujetos y aumentar la cantidad muestral. La metodología utilizada ha sido empírico-analítica con un diseño ex-post-facto prospectivo de grupo único y de carácter cuasiexperimental, sin grupo de control.

Se decidió para este estudio, tener en cuenta al profesorado con competencia docente en la Formación Profesional Básica, por la edad del alumnado, la misma que aquellos que cursan la educación secundaria obligatoria y por la similitud de las conductas.

Este estudio busca medir el nivel de formación docente en conducta disruptiva, la frecuencia de estas, y describir las estrategias docentes más utilizadas para las conductas disruptivas más frecuentes. Además, permite conocer qué consideran necesario para mejorar su desempeño ante la conducta disruptiva, para lo que se elabora un cuestionario y se aplica el mismo.

2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Este bloque de la tesis se dirige al profesorado que tiene docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y en la Formación Profesional de Grado Básico en la ciudad de Melilla.

Según datos proporcionados por la Dirección Provincial (D.P.) en mayo de 2020, el número de profesores y profesoras que se encontraban en los IES de la ciudad es de 578 docentes.

Tabla 17

Docentes melillenses de secundaria durante el curso 2019/2020

DOCENTES DE MELILLA	578

Nota: elaboración propia a partir de la información de la D.P.

La muestra es intencional, y el muestreo es no probalístico, accidental, dado que se ha aprovechado la disponibilidad de las personas para participar en el estudio.

Al tratarse de una población finita y de un número reducido, 578 sujetos, con un nivel de confianza va a ser del 95%, por lo tanto z = 1.96, y un error del 5%, se tiene que e =0 .05. A falta de otros datos y para mayor seguridad se supone que pq = (0.50)(0.50) = 0.25. Por lo tanto, y siguiendo la fórmula para poblaciones finitas, se calcula que la muestra necesaria es de 232 sujetos.

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2 pq}}$$

Tras las dificultades encontradas por la situación sanitaria vivida, el tamaño de la muestra alcanzado ha sido de 219 sujetos, lo que supone el 37,88% de la población, aceptando un margen de error del 5.2% si quisiéramos extrapolar los datos.

A continuación se presentan las características de la muestra:

Entre los docentes de la Ciudad hay mayor frecuencia de mujeres.

Tabla 18
Porcentaje del sexo de la muestra

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hombre	39,7%	39,7%
Mujer	60,3%	100,0%

La edad mínima es 26 años y la máxima 69, teniendo los docentes de la muestra una media de edad de 44,8 años.

Tabla 19
Edad de la muestra

	Mínimo	Máximo	Media
Edad	26,00	69,00	44,8447

Tabla 20
Grupos de edad

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Entre 26-40 años	33,3%	33,3%
Entre 41-54 años	50,2%	83,6%
Mayor de 54	16,4%	100,0%

Más del 50% de los sujetos se encuentran entre los 41 y los 51 años, siguiendo en cantidad el profesorado menor de 40 años.

Tabla 21
Centro educativo de pertenencia

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Enrique Nieto	22,4%	22,4%
Juan Antonio Fernández	11,0%	33,3%

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Leopoldo Queipo	14,2%	47,5%
Miguel Fernández	10,0%	57,5%
Rusadir	22,8%	80,4%
Virgen de la Victoria	10,0%	90,4%
Reina Victoria Eugenia	3,7%	94,1%
Buen Consejo	2,7%	96,8%
La Salle- El Carmen	,5%	97,3%
E.A. Miguel Marmolejo	1,8%	100,0%

El número de sujetos varía de un centro educativo a otro. Los centros más representados son Enrique Nieto y Rusadir.

Tabla 22
Tipo de centro

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Centro Público	96,8%	96,8%
Centro concertado	3,2%	100,0%

Los centros con menos participación han sido la Escuela de Arte Miguel Marmolejo, ya que poseen muy poco alumnado de FPB, y los centros concertados, donde el número de profesorado es menor que en los centros públicos. Los centros públicos representan el 96,8% de los centros de la muestra.

Los docentes indican 33 especialidades diferentes. Estas se han agrupado en áreas de conocimiento para facilitar la lectura de los datos, resultando las siguientes:

- Artes y Humanidades.
- Ciencias.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ingeniería y Arquitectura.

Tabla 23
Organización de las especialidades docentes

Artes y Humanidades	Ámbito sociolingüístico Dibujo Filosofía Francés Geografía e historia Historia del arte Inglés Latín. Lengua castellana y literatura Música
Ciencias	Física y química Matemáticas
Ciencias de la Salud	Biología y geología Cocina y pastelería Procesos sanitarios
Ciencias Sociales y Jurídicas	Administración de empresas Audición y Lenguaje Economía Educación física Formación y orientación laboral Orientación educativa Pedagogía Terapéutica Procesos comerciales Religión Servicios a la comunidad
Ingeniería y Arquitectura	Equipos electrónicos Informática Instalación y mantenimiento de equipos térmicos y de fluidos Instalaciones electrotécnicas Oficina de proyectos de construcción Organización y procesos de mantenimiento de vehículos Sistemas y aplicaciones informáticas Tecnología

Tabla 24
Área de conocimiento de la especialidad

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Artes y Humanidades	42,5%	42,5%
Ciencias Sociales y Jurídicas	21,5%	63,9%
Ciencias	15,5%	79,5%
Ingeniería y Arquitectura.	10,0%	89,5%
Ciencias de la salud	8,2%	97,7%
Sin especificar	2,3%	100,0%

El 42,5% de la muestra son docentes pertenecientes al área de Artes y Humanidades, como Lengua Castellana, Inglés, Filosofía, Historia, etc.

Los docentes nuevos son los que tienen menos de cinco años de experiencia (Cardona, 2008), y representan el 24,2% de la muestra.

Tabla 25
Años de servicio

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 5 años de servicio	24,2%	24,2%
Entre 6 y 15 años de servicio	13,7%	37,9%
Entre 10 y 15 años de servicio	23,3%	61,2%
Entre 15 y 20 años de servicio	14,2%	75,4%
Entre 20 y 25 años de servicio	10,5%	85,8%
Entre 25 y 30 años de servicio	7,3%	93,2%
Entre 30 y 35 años de servicio	4,1%	97,3%
Entre 40 y 45 años de servicio	1,4%	98,6%
Entre 35 y 40 años de servicio	,9%	99,5%
Más de 45 años de servicio	,5%	100,0%

Los años de servicio del profesorado de Melilla es variado, los grupos mayoritarios son los que tienen menos de 15 años de experiencia, resaltando los docentes noveles.

Al agrupar al profesorado según si tiene experiencia o si son considerados noveles al tener menos de cinco años de experiencia (Cardona, 2008) resultan los datos siguientes:

Tabla 26
Docentes noveles y experimentados

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Noveles	24,2%	24,2%
Con experiencia	75,8%	100,0%

De esta forma resulta que la mayoría de docentes son experimentados, y los noveles ocupan el 24,2% de la muestra.

Tabla 27
Tipo de contrato

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Interino	42,5%	42,5%
Funcionario de Carrera	54,3%	96,8%
Laboral	3,2%	100,0%

El carácter del contrato laboral del profesorado melillense de la muestra se compone de más de funcionariado fijo que de interinos, muy superior además al porcentaje de docentes laborales, dado que el número de la población también es menor.

Tabla 28
Enseñanzas

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ESO	79%	79%
FPB	11,4%	90,4%
Bachillerato	9,6%	100%

Tabla 29
Curso con más carga lectiva

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º de la ESO	15,5%	15,5%
2º de la ESO	14,6%	30,1%
3º de la ESO	7,8%	37,9%
4º de la ESO	12,8%	50,7%
Varios niveles con igual carga	28,3%	79,0%
Bachillerato (ESO en años anteriores)	9,6%	88,6%
FPB	11,4%	100,0%

La muestra se compone de más docentes que imparten en la ESO y menos en FPB. Dentro del profesorado que trabaja en la ESO, la mayor parte de sujetos tiene más carga lectiva con 1º de la ESO, y menos con 3º de la ESO. Hay un alto porcentaje del profesorado que tiene las mismas horas con varios niveles, debido al mismo valor que se le da a las asignaturas en los diferentes niveles.

Hay un pequeño porcentaje de sujetos de la muestra que durante el curso 2019/2020 no impartían en la ESO ni en FPB pero sí lo hicieron en cursos académicos anteriores.

Con respeto a la formación del profesorado, las características son las siguientes:

Tabla 30
Nivel universitario

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Diplomatura	10%	10%
Licenciatura	81,3%	91,3%
Grado	8,7%	100,0%

La gran mayoría de docentes presenta estudios de Licenciatura, desaparecidos y transformados en los actuales Grados.

Tabla 31
Formación inicial docente (FI)

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CAP	76,7%	76,7%
MAES	22,8%	99,5%

Además, más de la mitad de los sujetos, tiene el CAP como formación pedagógica inicial, lo que denota que la mayoría de docentes terminaron su formación inicial en 2008. Hay un pequeño porcentaje que no necesita formación inicial, son los maestros que se encuentran en los IES.

Tabla 32
Universidad cursada en la FI

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
UGR	42,9%	42,9%
Sin especificar	12,3%	55,3%
UGR-MELILLA	10,0%	65,3%
MALAGA	8,7%	74,0%
COMPLUTENSE DE MADRID	2,7%	76,7%%
UNED	2,7%	79,5%
ALMERÍA	2,3%	81,7%
JAÉN	2,3%	84,0%
SEVILLA	1,8%	85,8%
SALAMANCA	1,8%	87,7%
MURCIA	1,8%	89,5%
EXTREMADURA	1,8%	91,3%
BARCELONA	1,4%	92,7%
CASTILLA LA MANCHA	,9%	93,6%
LA RIOJA	,9%	94,5%
NEBRIJA	,9%	95,4%
CAMILO JOSÉ CELA	,9%	96,3%

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
VALENCIA	,5%	96,8%
SANTIAGO DE COMPOSTELA	,5%	97,3%
LEÓN	,5%	97,7%
U POLITÉCNICA DE MADRID	,5%	98,2%
LA LAGUNA	,5%	98,6%
SAN ANTONIO-MURCIA	,5%	99,1%
ALFONSO X EL SABIO	,5%	99,5%
CÁDIZ	,5%	100,0%

Casi la mitad de los sujetos de la muestra (42,9%) han cursado en la UGR el CAP o el MAES.

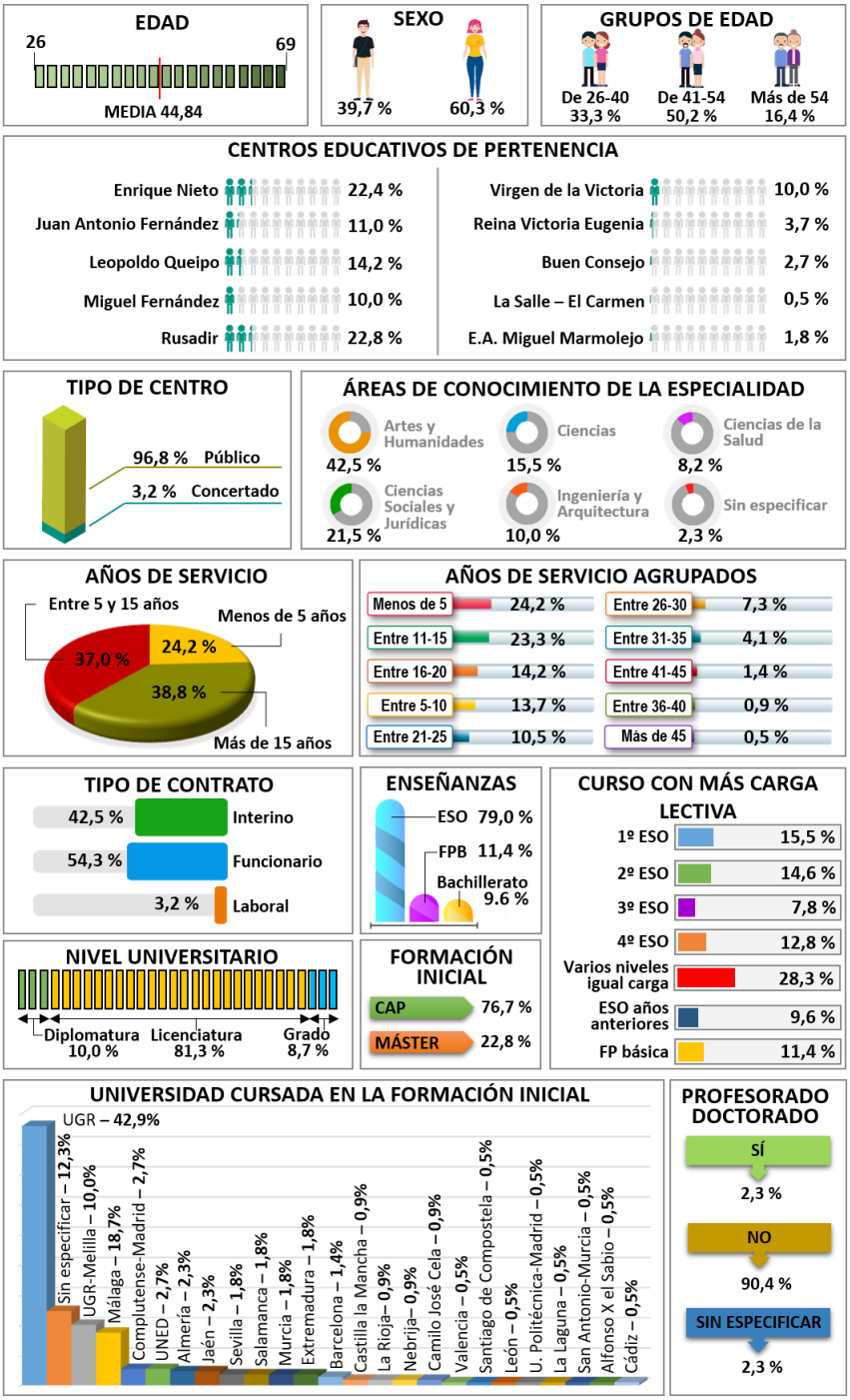
Tabla 33
Profesorado doctorado

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	2,3%	2,3%
No	95,4%	97,7%
Sin especificar	2,3%	100,0%

La mayoría de docentes no han proseguido sus estudios de postgrado y solo poseen el título de Doctor menos del 3% del profesorado.

Figura 5

Descripción gráfica de la muestra



Sintetizando, las características de la muestra son las siguientes:

- La edad mínima es 26 años y la máxima 69, teniendo los docentes de Melilla una media de edad de 44,8 años.
- Más del 50% de los sujetos se encuentran entre los 41 y los 51 años, siguiendo en cantidad el profesorado menor de 40 años.
- Los y las docentes proceden de los diferentes centros de la ciudad, siendo el mayor porcentaje de participación los y las docentes de los centro Enrique Nieto y IES 5.
- Los centros con menos participación han sido la Escuela de Arte Miguel Marmolejo, ya que poseen muy poco alumnado de FPB, y los centros concertados, donde el número de profesorado es menor que en los centros públicos.
- Los centros públicos representan el 96,8% de los centros de la muestra.
- Los años de servicio del profesorado de Melilla es variado, el grupo con mayoritario es el que tiene menos de 5 años de experiencia, seguidos de los que tienen entre 10 y 15.
- Los docentes noveles representan el 24,2 % de la muestra.
- El carácter del contrato laboral del profesorado melillense de la muestra se compone de más del 50% por funcionariado fijo, frente al 42,3% de los interinos e interinas y un 3,2% laborales, pertenecientes a los centros concertados.
- El 42,5% de la muestra son docentes pertenecientes al área de Artes y Humanidades, como Lengua Castellana, Inglés, Filosofía, Historia, etc.; frente al 21,5% que pertenece a Ciencias Sociales Jurídicas, como Economía, Educación Física, Orientación, etc., un 25,5% pertenecen a Ciencias y a Ingeniería y Arquitectura.
- De ese 79%, el profesorado tiene más carga lectiva con 1º de la ESO, y menos con 3º de la ESO. Hay un alto porcentaje del profesorado que tiene las mismas horas con varios niveles, el 28,3%. El profesorado que

imparte más horas en ciclos de FPB corresponde con el 11,4% de la muestra.

- Hay un 9,1% de las y los docentes que en el curso 2019/2020 no impartían en la ESO ni en FPB pero sí lo hicieron en cursos académicos anteriores.
- El 81,3% de los y las docentes poseen una Licenciatura universitaria, frente al 10% con Diplomatura y un 8,7% que tiene los actuales Grados.
- El 76,7% del profesorado tiene el CAP y el 22,8% el Máster de secundaria.
- Casi la mitad de los sujetos de la muestra (42,9%) han cursado en la UGR su formación pedagógica, el CAP o el Máster de Secundaria.
- El 95,4% de la muestra no estudios de doctorado.

3. INSTRUMENTO

Ante los datos obtenidos en las entrevista, se quiso indagar más sobre la opinión docente en manejo de la conducta disruptiva y las formas que ellos consideraban necesarios para paliar la situación, así como averiguar el nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva que ellos mismos se otorgaban.

Aunque la conducta disruptiva es uno de los problemas más preocupantes entre el profesorado, no se encontró un instrumento de medida para valore las opiniones docentes recogiendo todos los aspectos que interesan en este estudio. Por este motivo, nos planteamos desarrollar una escala, a partir de los datos obtenidos en el estudio 1 y basándonos en los trabajo de Álvarez-Hernández *et al*., (2016) y Buendía *et al*., (2015).

La literatura científica recomienda seguir el siguiente proceso en la elaboración de un cuestionario (Marín y Pérez, 1985):

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos.
- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla.

- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
- Efectuar una primera redacción.
- Someterla a crítica por algunos expertos.
- Ponerla a prueba con un grupo experimenta.
- Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

Se ha evaluado la validez de contenido, es decir, el grado en que el proceso de pasar de lo teórico a lo empírico mide el concepto en cuestión (Ruiz, 2014), a través de juicio de expertos en la que participaron 3 expertos en investigación educativa. Los jueces debían puntuar de 1 a 4 (1. No cumple con el criterio; 2. Bajo Nivel; 3. Moderado nivel; 4. Alto nivel), los siguientes criterios:

- Suficiencia: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.
- Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas
- Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

Una vez obtenidos las indicaciones y valoraciones del juicio de expertos se introducen una serie de cambios para mejorar la validez del cuestionario, quedando el resultante del ANEXO II.

Tabla 34
Organización del cuestionario

Sección 1. Aspectos sociodemográficos
Sección 2. Nivel de formación en conducta disruptiva
Sección 3. Frecuencia percibida de la conducta disruptiva
Sección 4. Estrategias de gestión de la conducta disruptiva
Sección 5. Propuestas de mejora de intervención

El instrumento consta de varias partes, por un lado la medición del nivel formativo en conducta disruptiva para hacerles frente; por otro, la cuantificación de las conductas disruptivas que aparecen en las aulas; una tercera parte sobre la selección de la estrategia más utilizadas por el profesorado para cada conducta; y una última parte, sobre la efectividad de ciertas medidas para paliar las conductas disruptivas. De esta manera, el cuestionario se presenta como se explica a continuación:

Sección 1. Se describe el objeto de estudio y se solicitan datos sociodemográficos que según son aquellas que se refieren a las características básicas de los sujetos encuestados: género, edad, centro educativo, contrato laboral, años de experiencia, nivel de estudios, nombre de la titulación universitaria, universidad de estudios y la formación pedagógica inicial.

Sección 2. Se plantea la primera pregunta sobre el nivel de formación docente en conducta disruptiva.

Tabla 35
Pregunta sobre el nivel formativo en conducta disruptiva

¿Considera que se encuentra lo suficientemente formada/o para atender, disminuir y/o eliminar la conducta disruptiva que se presenta en el aula? 1, nada formado- 6 muy formado.					
1	2	3	4	5	6

Sección 3. Frecuencia percibida de la conducta disruptiva (FPCD). En esta sección se pregunta por la frecuencia de un total de 50 conductas disruptivas ofrecidas por los y las docentes en el estudio 1.

Tabla 36
Pregunta sobre la frecuencia de las conductas disruptivas

Marque con una X del 1 al 4, donde 1 es nada frecuente y 4 muy frecuente, el nivel de asiduidad con el que aparecen las siguientes conductas disruptivas en las aulas de secundaria.			
1	2	3	4

Sección 4. Se trata de la elección de estrategias para mitigar las conductas disruptivas individuales, que afectan a otros discentes y que afectan al profesorado. Además, una pregunta permite añadir aquellas estrategias utilizadas no contempladas en la lista proporcionada. Esta sección no busca medir las estrategias, sino de conocer cuáles son.

Tabla 37
Pregunta sobre la estrategia de gestión para cada conducta

De las siguientes estrategias, elija la más utilizada (SÓLO UNA) para cada tipo de conducta disruptiva. Escriba el número de la estrategia en la casilla correspondiente

Para esta pregunta se presentaron un total de 26 estrategias, resultantes del estudio 1, y se dio la opción de añadir otra que no contemplara dicha lista, las 26 estrategias podían elegirse para las 50 conductas disruptivas.

Sección 5. Consiste en las propuestas de mejora de intervención para manejar la conducta disruptiva.

Tabla 38
Ítem sobre la propuesta de intervención efectiva

Marque con una X, del 1 al 4, donde 1 es nada apropiada y 4 muy apropiada, su consideración sobre la efectividad de las siguientes propuestas de intervención para mejorar el manejo docente de la conducta disruptiva.			
1	2	3	4

Se ha utilizado una pregunta de control para asegurar el interés y la buena fe de los sujetos. Se trata de una pregunta de la última parte, en la que se modifica la estructura de la oración sin modificar el significado.

Tabla 39
Ítem de control

Rotar por todos los centros educativos para conocer a todo tipo de alumnado.
Rotación de centros educativos para adquirir experiencia con todo tipo de alumnado.

Tras solicitar los correspondientes permisos y la autorización de la Dirección Provincial de Educación en Melilla, se realizó una primera comunicación por correo electrónico a los directores de los centros educativos comentando el objetivo de la investigación, informando del anonimato y confidencialidad de los datos y solicitando su colaboración.

El cuestionario, pensado en un primer momento para ser aplicado de forma presencial, fue modificado por la situación de estado de alarma derivado del COVID-19, por lo que se adaptó al formato digital, a través de Formularios Google. Se volvió a enviar un correo electrónico a los centros educativos con el enlace del cuestionario para su difusión entre el claustro de cada centro, y además, fue enviado a los correos corporativos de los y las docentes, y a través de la APP de WhatsApp.

El periodo de recogida de datos transcurrió desde abril de 2020 hasta noviembre de 2020. En los meses de junio y septiembre, y previo consentimiento de las figuras directivas, se ha aplicó el cuestionario en formato papel.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Tabla 40
Análisis de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,957	75

Tras los ajustes necesarios para el diseño final de cuestionario, el valor de fiabilidad resultante con la muestra alcanzada es de 0.957 para los ítems de corte cuantitativo, es decir, secciones 2, 3 y 5: *frecuencia de la conducta disruptiva*, *nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva* e *intervención para disminuir la conducta disruptiva*.

La sección de valoración de las estrategias de manejo de conducta disruptiva, de corte cualitativo, no entran en la valoración de la fiabilidad puesto que no se pretende medir dicha variable.

El primer análisis realizado es un estudio descriptivo de la muestra. El objetivo de la estadística descriptiva es identificar, conocer, describir y resumir las variables objeto de estudio (Abreu, 2012). Las variables que se han estudiado son las siguientes:

Tabla 41
Variables independientes y dependientes

Variables independientes
Edad Sexo Tipo de contrato laboral Años de servicio Especialidad Centro educativo Nivel educativo con más carga lectiva Tipo de formación inicial Universidad Nivel del título universitario
Variables dependientes
Nivel de formación docente en conducta disruptiva. Frecuencia de las conductas disruptivas específicas en las aulas. Frecuencia global de la conducta disruptiva, obtenida a través de la suma de las frecuencias de las conductas disruptivas específicas y el cálculo de la media. Estrategias de manejo utilizadas por los y las docentes para cada tipo de conducta disruptiva. Medidas de intervención eficaces para minimizar la conducta disruptiva.

Para realizar pruebas paramétricas, las variables deben cumplir con tres requisitos: normalidad, homocedasticidad e independencia.

Se ha desarrollado un análisis exploratorio para conocer la normalidad, homocedasticidad de los datos y la independencia para lo que se ha utilizado los análisis de Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Levene y la prueba de rachas. Comprobamos el nivel de significación, al ser mayor que *0.05*, la distribución es normal y hay homogeneidad de varianzas y hay independencia.

Se ha analizado la distribución de los datos para comprobar la normalidad de la conducta disruptiva global y del nivel de formación en manejo de conducta disruptiva (NFMCD).

Tabla 42
Pruebas de normalidad

Variable	Kolmogorov-Smirnova	
	Estadístico	Sig.
CDG	,060	,055
NFMCD	,199	,000

Para medir la homocedasticidad, se han tenido en cuenta las variables de agrupación de los sujetos de la muestra.

Tabla 43
Pruebas de homocedasticidad

Prueba de homogeneidad de varianzas		
	Estadístico de Levene	Sig.
CDG-Edad	,931	,396
CDG -Formación Inicial	1,340	,248
CDG-Años de Servicio	,550	,578
CDG-Área de Conocimiento	,774	,544
CDG-Enseñanzas Educativos	,514	,599
CDG-Cursos Educativos	,729	,627

	Estadístico de Levene	Sig.
CDG-Centro Educativo	1,609	,114
CDG-Carácter Centro Educativo	2,585	,109
CDG-Tipo De Contrato	1,890	,154
NFMCD - Edad	1,609	,203
NFMCD - Formación Inicial	,135	,714
NFMCD - Años Servicio	2,238	,109
NFMCD - Área de Conocimiento	2,150	,076
NFMCD - Niveles Educativos	1,066	,384
NFMCD - Centro Educativo	1,452	,168
NFMCD - Carácter Centro Educativo	2,322	,129
NFMCD - CDG	,371	,543

Para comprobar la independencia entre variables se realiza una prueba de rachas, cuyos valores superior a 0,05 indican la aleatoriedad de las variables.

Tabla 44
Prueba de independencia

	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Frecuencia de la CDG	-,338	,735
NFMCD	-1,286	,198

Como puede verse, todas las variables cumplen con la prueba de igualdad de varianzas, y de independencia y al tener una muestra mayor a 30 sujetos la normalidad puede ser asumida (Ortiz, 2017) y por tanto se cumplen los requisitos para realizar análisis paramétricos.

Después se harán análisis de relación entre las variables, para conocer más a fondo cómo se comporta el profesorado ante la conducta disruptiva, a través del ANOVA y T-Student y se pondrán en relación las variables de la siguiente tabla:

Tabla 45
Análisis de las relaciones entre variables

Frecuencia de la CDG	Edad
	Área de conocimiento de la especialidad
	Años de experiencia docente
	Formación pedagógica de acceso al cuerpo docente
	Tipo de contrato
	Nivel educativo con mayor carga lectiva
	Centro educativo y carácter del mismo
	Estrategias utilizadas para paliar las conductas disruptivas
	Nivel formativo para el manejo de la conducta disruptiva
Frecuencia percibida de las conductas disruptivas (FPCD)	Género
	Años de experiencia docente
	Formación pedagógica inicial
Nivel formativo para el manejo de la conducta disruptiva (NFMCD)	Frecuencia de la CDG
	Frecuencia de las conductas disruptivas
	Edad
	Área de conocimiento de la especialidad
	Años de experiencia docente
	Formación pedagógica de acceso al cuerpo docente
	Nivel educativo con mayor carga lectiva
	Centro educativo y carácter del mismo
	Estrategias utilizadas para paliar las conductas disruptivas

5. RESULTADOS

5.1. La Conducta disruptiva global (CDG)

Para obtener una valoración sobre la frecuencia total de las conductas disruptivas, hemos calculado la media de la frecuencia para cada sujeto y después la media total, obteniendo un valor para la CDG (CDG).

Tabla 46
Estadísticos descriptivos de la CDG

	Media	DE	Varianza
CDG	2,1189	,55721	,310

Los y las docentes consideran que la conducta disruptiva tiene una valoración de 2,1189 puntos de asiduidad, frente al 4 máximo que podrían tener, por lo que son poco frecuentes. En términos estadísticos de porcentajes, supondría el 52.97% de asiduidad.

Una vez comprobada la normalidad de los datos. Veamos ahora cómo se comporta el nivel global de la conducta disruptiva en los diferentes grupos.

5.1.1. La CDG según los grupos de edad

Tabla 47
Estadísticos descriptivos de la CDG según los grupos de edad

			Levene		Anova	
Edad	Media	DE	F	Sig	F	Sig.
Entre 26-40 años	2,2532	,56458				
Entre 41-54 años	2,1260	,56147	,931	,396	6,980	,001
Mayor de 54	1,8406	,42298				

Las diferencias entre grupos de edad son significativas, siendo la media más alta en los docentes más jóvenes. Para los más jóvenes, menores de 40 años, la conducta disruptiva es más frecuente que para los docentes de mayor edad, 2.2532 puntos frente a 1,8406 de los mayores de 54 años.

5.1.2. La CDG según los años de servicio

Tabla 48

Estadísticos de la CDG según los años de servicio

Estadístico de Levene		ANOVA	
F	Sig.	F	Sig.
1,644[a]	,114	1,745	,081
		Media	
Menos de 5 años de servicio		2,2947	
Entre 5 y 10 años		2,0693	
Entre 11 y 15 años		2,2149	
Entre 16 y 20 años		1,9774	
Entre 21 y 25 años		2,0757	
Entre 26 y 30 años		1,8600	
Entre 31 y 35 años		1,8756	
Entre 36 y 40 años		2,1900	
Entre 41 y 45 años		2,0933	
Más de 45 años de servicio		1,6000	

Las diferencias no son significativas cuando a los docentes les separan cinco años en la experiencia laboral. Por esta razón se agrupan los docentes entre noveles, aquellos con menos de cinco años de servicio (Cardona, 2008) y se hacen dos grupos con los docentes con experiencia, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 49

Estadístico descriptivo de la CDG según los años de servicio

		Levene		Anova	
Años de servicio	Media	F	Sig.	F	Sig.
Menos de 5 años de servicio	2,2947				
Entre 5 y 15 años de servicio	2,1610	,550	,578	5,928	,003
Más de 15 años de servicio	1,9758				

Las diferencias entre años de servicio son significativas, tal y como muestra el estadístico ANOVA, considerando mayor frecuencia disruptiva por aquellos y aquellas docentes que tienen menos experiencia laboral. Con menos de 5 años de experiencia, puntúan la CDG con un 2,2947; y más de 15 años de servicio1, 9758.

5.1.3. La CDG según el tipo de contrato

Tabla 50
Estadísticos descriptivos CDG según el tipo de contrato

			Levene		Anova	
	Media	DE	F	Sig	F	Sig.
Interino	2,2209	,57032				
Funcionario de Carrera	2,0950	,52392	1,890	,154	5,944	,001
Laboral	1,3657	,32140				

Cómo se percibe la frecuencia de la conducta disruptiva también depende del tipo de contrato laboral que se tiene con el centro educativo, siendo el grupo de interinos los que consideran que existe mayor nivel de disrupción.

5.1.4. La CDG según el área de conocimiento

Tabla 51
Estadísticos descriptivos de la CDG según el área de conocimiento

			Levene		Anova	
Área de conocimiento	Media	DE	F	Sig.	F	Sig.
Artes y Humanidades	2,2157	,57529				
Ciencias	2,1247	,58948				
Ciencias de la salud	1,8633	,42995	,774	,544	1,701	,136
Ciencias Sociales y Jurídicas	2,0136	,56639				
Ingeniería y Arquitectura.	2,1523	,45911				

El área de conocimiento a la que pertenece el y la docente, no ofrece diferencias significativas en el nivel global de conducta disruptiva, por lo que las diferencias entre medias entre las diferentes áreas pueden deberse a otras variables que no son las especialidades docentes.

5.1.5. La CDG según el nivel educativo

Tabla 52
Estadísticos descriptivos de las enseñanzas

		Levene		T-Student	
Etapa	Media	F	Sig.	F	Sig.
ESO	2,1416	,636	,426	,695	,653
FPB	2,0880				

Tabla 53
Estadísticos descriptivos de los cursos educativos

		Levene		Anova	
Nivel educativo	Media	F	Sig.	F	Sig.
1º de la ESO	2,2200	,729	,627	,463	,860
2º de la ESO	2,1831				
3º de la ESO	2,0647				
4º de la ESO	2,0693				
Varios niveles con igual carga	2,1310				
ESO años anteriores	1,9820				

Las diferencias según grupos de la ESO y la FPB no son significativas, aunque la media superior la representan los y las docentes que imparten más horas con 1º y 2º de la ESO, así como la ESO con respecto a la FPB.

5.1.6. La CDG según el centro educativo

Existe mayor nivel de conducta disruptiva en los centros IES 5 y IES 6. Los centros donde menos conducta disruptiva se desarrolla son el

IES 7 y en IES 8, que solo tiene un ciclo formativo básico y los centros concertados, que son dos en la Ciudad.

Tabla 54

Estadísticos descriptivos de la CDG según el centro educativo

			Levene		Anova	
	Media	DE	F	Sig	F	Sig.
IES 1	2,17	,586				
IES 2	2,08	,574				
IES 3	1,99	,585				
IES 4	2,03	,490				
IES 5	2,31	,438	1,609	,114	2,949	,002
IES 6	2,24	,560				
IES 7	1,84	,430				
IES 8	1,93	,746				
Centros Concertados	1,36	,321				

5.1.7. La CDG según el carácter de centro

Tabla 55

Estadísticos descriptivos de la CDG según el carácter del centro

			Levene		T-student
Carácter del centro	Media	DE	F	Sig	Sig.
Centro Público	2,1464	,54613	2,585	,109	,000
Centro Concertado	1,3657	,32140			

Como se observa, la conducta disruptiva es considerada de forma global poco frecuente entre los centros públicos y concertados, siendo este aspecto definitivo para determinar la frecuencia de la conducta disruptiva según el carácter del centro. La frecuencia es más alta en los centros públicos que en los concertados.

5.1.8. La CDG según la formación pedagógica inicial

Tabla 56
Estadísticos descriptivos de la CDG según la formación inicial

			Levene		T-student
Formación inicial	Media	DE	F	Sig.	Sig.
CAP	2,0763	,54199	,266	,606	,022
MÁSTER	2,2820	,58553			

Otro aspecto analizado es el tipo de formación inicial que presenta el cuerpo docente de la ciudad. Las diferencias entre aquellos que tienen el CAP o el Máster del Profesorado son significativas, siendo la frecuencia más alta en aquellos que tienen el máster.

5.2. Las conductas disruptivas específicas (FPCD)

Si no se conocen cuáles son las conductas disruptivas presentes en las aulas de secundaria de la ciudad, no se puede realizar una intervención ajustada.

Se realiza el análisis de fiabilidad de la Sección 3 del cuestionario, obteniendo el alfa de Cronbach un valor de 0.973. A pesar de que la fiabilidad era alta, se decidió eliminar aquellos ítems que mantenían correlaciones bajas con el total, por debajo del 0.4 (Nunnally y Bernstein, 1995). Por esto, se eliminaron los ítems: comer, drogarse, y escupir, quedando la escala final en 47 ítems, manteniendo su fiabilidad, 0.973.

A continuación, se analiza la puntuación media, la desviación típica, la asimetría y la correlación ítem total corregida de los ítems que componen la escala

Tabla 57

Estadísticos descriptivos de las Conductas Disruptivas

Conducta disruptiva	Media	DT	Asimetría	Correlación Ítem total corregido
1. Hablar sin permiso	3.41	.804	-1.309	.499
2. No respetar los turnos de palabra	3.25	.838	-.879	.539
3. Hacer comentarios inapropiados	2.68	.893	-.132	.658
4. Reírse sin sentido	2.63	.931	-.127	.589
5. Gastar bromas inadecuadas	2.40	.915	.072	.704
6. Levantarse sin permiso	2.47	.915	.088	.635
7. Sentarse mal	2.85	.943	-.224	.555
8. Subirse a las mesas	1.45	.705	1.481	.479
9. Copiarse en pruebas/trabajos	2.33	.880	.233	.554
10. No trabajar	2.71	.875	-.026	.609
11. Negarse a hacer a algo	2.15	.873	.454	.730
12. Mostrar actitud chulesca y engreída con el profesorado	2.27	.957	.409	.803
13. Saltarse un castigo	2.01	.878	.598	.759
14. Usar el móvil	2.69	1.015	-.233	.507
15. Hablar sin respeto a un compañero/a	2.84	.894	-.215	.675
16. Hablar sin respeto al profesorado	2.16	.902	.360	.760
17. Dar una mala contestación al profesorado	2.29	.886	.188	.760
18. Rebatir una decisión	2.46	.910	148	.706
19. Mofarse de otro compañero/a	2.68	.903	-.003	.675
20. Mofarse del profesorado	1.95	.811	.552	.696
21. Utilizar motes para el compañero/a	2.75	.905	-.240	.669
22. Utilizar motes para el profesorado	2.16	.978	.425	.628
23. Amenazar con agredir a un compañero/a	2.25	.969	.251	.770
24. Amenazar con agredir al profesorado	1.38	.649	1.763	.642
25. Amenazar con estropear material del compañero/a	1.84	.817	813	.699
26. Amenazar con estropear material del profesorado	1.26	.543	2.349	.464
27. Amenazar con estropear material del centro	1.58	.746	1.114	.578
28. Amenazar de muerte a un compañero/a	1.34	.660	2.016	.607
29. Amenazar de muerte al profesorado	1.21	.532	2.918	.439
30. Insultar a un compañero/a	2.76	1.017	-.327	.729
31. Insultar al profesorado	1.69	.785	.886	.704
32. Intentar agredir a un compañero/a	2.13	.891	.325	.763

33. Intentar agredir al profesorado	1.35	.628	1.812	.593
34. Pelearse con otro alumno/a	2.44	.977	.087	.711
35. Agredir a un compañero/a	2.16	.945	.343	.744
36. Agredir al profesorado	1.24	.508	2.234	.491
37. Encararse al profesorado	2.05	.937	.431	.774
38. Engañar al profesorado para obtener algún beneficio	2.70	.929	-.127	.669
39. Estropear material del compañero/a	2.16	.859	.266	.728
40. Estropear material del profesorado	1.38	.641	1.781	.565
41. Estropear material del centro	2.08	.863	.315	.676
42. Tirar objetos	2.45	.954	.106	.679
43. Robar materiales/objetos	2.17	.917	.368	.719
44. Romper material del compañero/a	1.93	.807	.443	.764
45. Romper material del profesorado	1.32	.580	1.970	.531
46. Romper material del centro	1.92	.882	.597	.749
47. Escaparse del centro	2.20	.910	.164	.640

Como puede observarse, muy pocas son las conductas disruptivas que obtenga una mayor puntuación de 3, la mayoría se encuentra en puntuaciones entre 1,5 y 3, y más, por debajo de 2 puntos, lo que consideramos no frecuentes o conductas que se desarrollan de forma muy esporádica.

Aquellas conductas consideradas las más frecuentes, con una puntuación superior a 3, son: Hablar sin permiso y No respetar los turnos de palabra.

Además de estas dos conductas, por encima de 2,5 puntos, se obtienen las siguientes:

- Hacer comentarios inapropiados.
- Reírse sin sentido.
- Sentarse mal.
- No trabajar.
- Usar el móvil.
- Hablar sin respeto a un compañero/a.
- Mofarse de otro compañero/a.

- Utilizar motes para el compañero/a.
- Insultar a un compañero/a.
- Engañar al profesorado para obtener algún beneficio.

Aquellas conductas que se consideran poco o nada frecuentes, son las que se encuentran por debajo de 2 puntos y son las siguientes:

- Amenazar con estropear material del profesorado.
- Agredir al profesorado.
- Amenazar de muerte al profesorado.
- Romper material del profesorado.

5.2.1. Analisis Factorial

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el objeto de conocer el agrupamiento de los 47 ítems. Para garantizar que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial, se sometieron los datos a la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO=0.946) y a la prueba de esfericidad de Barlett (c^2 = 8719.847; gl = 1081; p = .000) siendo los resultados idóneos para realizar el análisis factorial. El AFE muestra 7 factores que explican el 69.234% de la varianza total. Además, las comunalidades de los ítems están por encima de h^2 =0.5 oscilando entre .504 (ítem 16 “Usar el móvil” a .824; ítem 34 “intentar agredir a un compañero”). En la tabla 58 se muestran los factores, la frecuencia media de cada factor, los pesos factoriales y el alfa de Cronbach de cada dimensión.

Tabla 58

Factores e ítems y pesos del AFE y fiabilidad de la sección FPCD

Factor	Denominación	Ítems	Peso	Alfa de Cronbach
Factor 1 14.74 %	Conductas desafiantes hacia la autoridad del profesorado	19.Dar una mala contestación al profesorado	.745	0.930
		18.Hablar sin respeto al profesorado	.677	
		20.Rebatir una decisión	.670	
		14.Mostrar actitud chulesca y engreída con el profesorado	.663	
		39.Encararse al profesorado	.647	
		15.Saltarse un castigo	.593	
		13.Negarse a hacer a algo	.592	
		40.Engañar al profesorado para obtener algún beneficio	.553	
		16.Usar el móvil	.515	
		50.Escaparse del centro	.436	
Factor 2 13.47 %	Violencia física y verbal contra el profesorado	35.Intentar agredir al profesorado	.801	0.877
		38.Agredir al profesorado	.796	
		31.Amenazar de muerte al profesorado	.777	
		26.Amenazar con agredir al profesorado	.768	
		33.Insultar al profesorado	.522	
Factor 3 13.16 %	Violencia física y verbal con los iguales	34.Intentar agredir a un compañero/a	.775	0.918
		36.Pelearse con otro alumno/a	.761	
		37.Agredir a un compañero/a	.732	
		32.Insultar a un compañero/a	.652	
		25.Amenazar con agredir a un compañero/a	.574	
		17.Hablar sin respeto a un compañero/a	.508	
		30.Amenazar de muerte a un compañero/a	.312	
Factor 4 11.03 %	Conductas de faltas de respeto	2.No respetar los turnos de palabra	.791	0.885
		1.Hablar sin permiso	.774	
		7.Sentarse mal	.698	
		3.Hacer comentarios inapropiados	.676	
		4.Reírse sin sentido	.657	
		5.Gastar bromas inadecuadas	.593	
		6.Levantarse sin permiso	.566	
		8.Subirse a las mesas	.255	
Factor 5 8.65%	Comportamientos inadecuados hacia el material	43.Estropear material del centro	.610	0.928
		29.Amenazar con estropear material del centro	.581	
		41.Estropear material del compañero/a	.581	
		27.Amenazar con estropear material del compañero/a	.558	
		28.Amenazar con estropear material del profesorado	.557	
		49.Romper material del centro	.556	
		47.Romper material del compañero/a	.536	
		42.Estropear material del profesorado	.528	
		48.Romper material del profesorado	.491	
		46.Robar materiales/objetos	.390	
		45.Tirar objetos	.377	
Factor 6 5.81 %	Formas de hablar ofensiva hacia las personas	23.Utilizar motes para el compañero/a	.648	0.847
		24.Utilizar motes para el profesorado	.580	
		21.Mofarse de otro compañero/a	.562	
		22.Mofarse del profesorado	.472	
Factor 7 2.35 %	Resistencias a la tarea escolar	11.Copiarse en pruebas/trabajos	.506	0.673
		12.No trabajar	.312	

Tabla 59a

Respuestas y porcentajes a la asiduidad de las conductas disruptivas

Factor	Ítems	Respuesta	Porcentaje
Conductas desafiantes hacia la autoridad del profesorado	19.Dar una mala contestación al profesorado	Algo frecuente	40,6%
	18.Hablar sin respeto al profesorado	Algo frecuente	41.1%
	20.Rebatir una decisión	Algo frecuente	40,6%
	14.Mostrar actitud chulesca y engreída con el profesorado	Algo frecuente	43,8%
	39.Encararse al profesorado	Algo frecuente	34,2%
	15.Saltarse un castigo	Algo frecuente	43,8%
	13.Negarse a hacer a algo	Algo frecuente	46,6%
	40.Engañar al profesorado para obtener algún beneficio	Bastante frecuente Muy frecuente	35,2%/ 22,4%
	16.Usar el móvil	Bastante frecuente Muy frecuente	33,3%/ 25,6%
	50.Escaparse del centro	Algo frecuente	42,5%
Violencia física y verbal contra el profesorado	35.Intentar agredir al profesorado	Nada frecuente	72,1%
	38.Agredir al profesorado	Nada frecuente	79,0%
	31.Amenazar de muerte al profesorado	Nada frecuente	84,5%
	26.Amenazar con agredir al profesorado	Nada frecuente	69,4%
	33.Insultar al profesorado	Nada frecuente	48,4%
Violencia física y verbal con los iguales	34.Intentar agredir a un compañero/a	Algo frecuente	39,7%
	36.Pelearse con otro alumno/a	Algo frecuente	34,7%
	37.Agredir a un compañero/a	Algo frecuente	36,1%
	32.Insultar a un compañero/a	Bastante frecuente	33,8%
	25.Amenazar con agredir a un compañero/a	Algo frecuente	34,7%
	17.Hablar sin respeto a un compañero/a	Bastante frecuente	37,0%
	30.Amenazar de muerte a un compañero/a	Nada frecuente	75,3%
Conductas de faltas de respeto	2.No respetar los turnos de palabra	Muy frecuente	47,0%
	1.Hablar sin permiso	Muy frecuente	57,5%
	7.Sentarse mal	Bastante frecuente	31,1%
	3.Hacer comentarios inapropiados	Bastante frecuente	38,8%
	4.Reírse sin sentido	Bastante frecuente	37,0%
	5.Gastar bromas inadecuadas	Bastante frecuente	33,8%
	6.Levantarse sin permiso	Algo frecuente	38,4%
	8.Subirse a las mesas	Nada frecuente	65,8
Comportamientos inadecuados hacia el material	43.Estropear material del centro	Algo frecuente	40,2
	29.Amenazar con estropear material del centro	Nada frecuente	55,3

	41.Estropear material del compañero/a	Algo frecuente	42,0
	27.Amenazar con estropear material del compañero/a	Algo frecuente	44,7
	28.Amenazar con estropear mat. del profesorado	Nada frecuente	78,1
	49.Romper material del centro	Nada frecuente/ Algo frecuente	37,9/ 37,0
	47.Romper material del compañero/a	Algo frecuente	42,9
	42.Estropear material del profesorado	Nada frecuente	69,4
	48.Romper material del profesorado	Nada frecuente	73,5
	46.Robar materiales/objetos	Algo frecuente	40,6
	45.Tirar objetos	Algo frecuente	37,0
Formas de hablar ofensiva hacia las personas	23.Utilizar motes para el compañero/a	Bastante frecuente	39,7
	24.Utilizar motes para el profesorado	Algo frecuente	36,5
	21.Mofarse de otro compañero/a	Bastante frecuente/ Muy frecuente	33,3/ 21,5
	22.Mofarse del profesorado	Algo frecuente	46,6
Resistencias a la tarea escolar	11.Copiarse en pruebas/trabajos	Algo frecuente	43,4
	12.No trabajar	Bastante frecuente/ Muy frecuente	36,1/ 21,0

Teniendo en cuenta la muestra completa, las conductas disruptivas que son calificadas de bastante o muy frecuentes por el profesorado son:

- Engañar al profesorado para obtener algún beneficio.
- Usar el móvil.
- Insultar a un compañero/a.
- Hablar sin respeto a un compañero/a.
- Sentarse mal.
- Hacer comentarios inapropiados.
- Reírse sin sentido.
- Gastar bromas inadecuadas.
- Utilizar motes para el compañero/a.
- Mofarse de otro compañero/a.
- No trabajar.

A continuación, se ha seleccionado al profesorado que obtiene puntajes por encima del percentil 80, es decir, medias superiores a 126, siendo un total de 44, el 20.09% de los docentes encuestados, y los docentes que perciben menos conductas problemáticas, que son 47 profesores (21.46%). En la Tabla 59b se muestran los comportamientos que perciben como más problemáticos con los porcentajes obtenidos en ambos grupos de docentes. Los resultados indican que los mayores problemas de conducta se observan en el factor 4 "Conductas de faltas de respeto", en el factor 3 "Violencia física y verbal con los iguales" y en el factor 6 "Formas de hablar ofensivas a las personas", siendo en el grupo de docentes con medias más altas los que consideran que estas conductas se dan en un alto porcentaje.

Tabla 59b

Percepción de las conductas más problemáticas

Factor	Conductas BASTANTE/MUY FRECUENTES Docentes con puntuaciones $M_{PC>80}$=>126 N=44	Conductas BASTANTE/MUY FRECUENTES Docentes con puntuaciones $M_{PC<20}$= <76 N=47
Factor 1	14. Mostrar actitud chulesca (95.4%) 40. Engañar al profesor/a para obtener beneficio (90.9%) 16. Usar el móvil (88.6%)	16. Usar el móvil (23.4%) 20. Rebatir una decisión del profesorado (4.3%) 40. Engañar al profesor/a para obtener beneficio (4.3%)
Factor 2	33. Insultar al profesorado (52.3%) 26. Amenazar con agredir al profesorado (29.5%) 35. Intentar agredir al profesorado (25.0%)	---
Factor 3	32. Insultar a un compañero (65.9%) 17. Hablar sin respeto a un compañero/a (61.4%)	32. Insultar a un compañero (4.3%) 17. Hablar sin respeto a un compañero/a (10.6%)
Factor 4	1. Hablar sin permiso (81.8%) 2. No respetar los turnos de palabra (75%) 7. Sentarse mal (70.5%) 3. Hacer comentarios inapropiados (54.4%)	1. Hablar sin permiso (57.5%) 3. No respetar los turnos de palabra (42.6%) 7. Sentarse mal (14.9%) 4. Reírse sin sentido (14.9%) 3. Hacer comentarios inapropiados (10.6%)
Factor 5	46. Robar materiales/objetos (79.5%) 49. Romper el material del centro (72.7%) 41. Estropear el material del compañero/a (77.2%) 43. Estropear el material del centro (70.5%) 47. Romper el material del compañero (65.9%)	45. Tirar objetos (8.5%)
Factor 6	21. Mofarse de un compañero (95.5%) 24. Utilizar motes para el profesorado (77.3%) 22. Mofarse del profesorado (67.7%) 23. Utilizar motes para el compañero (59.1%)	23. Utilizar motes para el compañero/a (17%) 21. Mofarse de algún compañero/a (4.3%)
Factor 7	12. No trabajar (61.45)	12. No trabajar (19.1%)

Posteriormente se realizan los análisis inferenciales en función de las variables género, formación inicial y años de experiencia.

En cuanto al género, los datos muestran diferencias significativas en todos los factores excepto en el factor 5 "Comportamientos inadecuados hacia el material" (Tabla 60), siendo las mujeres las que perciben mayores conductas problemáticas en su alumnado que los hombres. Esta tendencia se da en todos los ítems que componen los factores.

Tabla 60

Comparación de medias de la escala FPCD en función de la variable género.

Dimensiones	**Género**	**Medias**	**t**	**p**	**d_{cohen}**	**tamaño del efecto (r)**
Puntuación total	Hombre	95.96	-2.557	.011	-0.35	-0.17
	Mujer	105.31				
Factor 1	Hombre	19.55	-2.38	.018	-0.33	-0.16
	Mujer	21.68				
Factor 2	Hombre	6.27	-2.85	.005	-0.41	-0.20
	Mujer	7.27				
Factor 3	Hombre	14.85	-2.467	.014	-0.34	-0.16
	Mujer	16.61				
Factor 4	Hombre	20.25	-2.061	.040	-0.28	-0.14
	Mujer	21.71				
Factor 5	Hombre	17.44	-1.619	n.s.	-0.22	-0.11
	Mujer	18.78				
Factor 6	Hombre	9.03	-2.065	.040	-0.28	-0.14
	Mujer	9.87				
Factor 7	Hombre	4.75	-2.27	.023	-0.31	-0.15
	Mujer	5.23				

Es el Factor 4, Conductas de falta de respeto, las que presentan mayores medias en el grupo de las mujeres.

En relación con la formación recibida, los datos indican que existen diferencias tanto en la puntuación total ($t=-2.312$; $p<.05$:$d_{cohen}=-0.36$; $r_{tamañodelefecto}= -0.17$; $M_{CAP}= 99.42$; $M_{MÁSTER}=109.32$) como en el factor 1 "Conductas desafiantes a la autoridad del profesorado" ($t=-2.175$; $p<0.5$; $d_{cohen}= -0.33$; $r_{tamañodelefecto}= -0.16$; $M_{CAP}= 20.35$; $M_{MÁSTER}=22.62$) y factor 4 "Conductas de faltas de respeto" ($t=-3.270$; $p>.005$; $d_{cohen}= -0.53$; $r_{tamañodelefecto}= -0.25$;$M_{CAP}= 20.54$; $M_{MÁSTER}=23.22$), siendo el profesorado con formación en Máster el que muestra las mayores medias, siendo en todos los casos el tamaño del efecto pequeño.

En cuanto a los años de experiencia, tal como se indica en la Tabla 61, los resultados muestran diferencias significativas tanto en la puntuación total como en los factores 1, 3, 4, 6 y 7, siendo el tamaño del efecto pequeño y mediano. Los datos muestran que al aumentar los años de experiencia, disminuye la percepción de las conductas disruptivas en el profesorado.

Tabla 61

Comparación de medias de la escala FPCD en función de la variable años de experiencia.

Dimensiones	Rangos de años de experiencia	Medias	F	p	η 2
Puntuación Total FPCD	<5 años	109.79	5.872	.003	.052
	5-15 años	103.60			
	>15 años	94.57			
Factor 1	<5 años	22.37	3.093	.047	.028
	5-15 años	21.11			
	>15 años	19.61			
Factor 2	<5 años	7.37	1.596	n.s.	.015
	5-15 años	6.86			
	>15 años	6.57			
Factor 3	<5 años	16.71	5.134	.007	.045
	5-15 años	16.85			
	>15 años	14.51			
Factor 4	<5 años	23.26	9.072	.000	.077
	5-15 años	21.39			
	>15 años	19.56			
Factor 5	<5 años	19.58	2.205	n.s.	.020
	5-15 años	18.29			
	>15 años	17.38			
Factor 6	<5 años	10.50	8.990	.000	.077
	5-15 años	9.96			
	>15 años	8.12			
Factor 7	<5 años	5.47	5.065	.007	.045
	5-15 años	5.16			
	>15 años	4.67			

5.2.2. Análisis multivariante

Se realizó un análisis multivariante con las variables género, años de experiencia y formación recibida y los datos muestran que existen diferencias significativas en la puntuación total de la escala FPCD ($F=3.683$; $p<.05$; $\eta^2 =.035$), siendo las mujeres con formación en el máster del profesorado con menos

años de servicio las que obtienen las medias más altas (M=119.0) frente a los hombres con formación en el Máster con menos de 5 años de servicio los que obtienen las más bajas (M=89.71).

5.3. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva

Tabla 62

Estadísticos descriptivos del nivel formativo en conducta disruptiva

	Media	DE
Nivel formativo en conducta disruptiva	3,61	1,197

El profesorado de secundaria y formación profesional básica de Melilla se califica con un 3,61 de 6 puntos sobre la formación que tienen en manejo de conducta disruptiva, lo que se considera un valor bajo, teniendo en cuenta que roza el medio punto más de la mitad. En términos de porcentaje, supondría que el profesorado tiene una formación del 60,16%.

5.3.1. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva (NFMCD) según los grupos de edad

Tabla 63

Estadísticos descriptivos del NFMCD según la edad

		Levene		Anova	
Edad	Media	F	Sig.	F	Sig.
Entre 26-40 años	3,30	1,609	,203	9,178	,000
Entre 41-54 años	3,58				
Mayor de 54	4,31				

Las diferencias entre el grupo de edad son significativas, teniendo mayor nivel formativo los y las docentes que tienen más de 54 años que el resto. Como puede observarse, el grupo que considera que tiene menos formación para manejar la conducta disruptiva es el más joven, entre 26 y 40 años.

5.3.2. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según los años de servicio

Se agrupan los docentes en noveles (menos de cinco años de experiencia) y el resto se separa en dos grupos.

Tabla 64
NFMCD según los años de servicio

		Levene		ANOVA	
	Media	F	Sig.	F	Sig.
Menos de 5 años de servicio	3,25				
Entre 6 y 15 años de servicio	3,58	2,238	,109	4,460	,013
Más de 15 años de servicio	3,86				

De esta forma, diferenciando entre noveles y el resto de docentes, sí aparecen diferencias significativas entre los niveles de formación en manejo de conducta disruptiva. Los que menos niveles muestran son los noveles, y los que más nivel formativo se consideran que tienen son los que tienen más de 15 años de servicio.

5.3.3. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según el área de conocimiento

Como puede observarse, las diferencias entre el nivel formativo en manejo de conducta disruptiva según el área de conocimiento y por tanto, la especialidad docente, si son significativas, presentando mayores medias los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas (4,17) donde estarían especialidades como Orientación, Servicios a la Comunidad, Economía, Educación Física, Formación y Orientación laboral, et. Las especialidades del área de Ingeniería y Arquitectura (3,31) son los que menos formación al respecto consideran que posee.

Tabla 65

NFMCD según el área de conocimiento

		Levene		Anova	
Área de conocimiento	Media	F	Sig.	F	Sig.
Artes y Humanidades	3,34				
Ciencias	3,79				
Ciencias de la salud	3,56	2,150	,076	4,793	,000
Ciencias Sociales y Jurídicas	4,17				
Ingeniería y Arquitectura.	3,31				

5.3.4. Nivel formativo en manejo de conducta disruptiva según el nivel educativo

La media de formación más alta corresponde al profesorado que dio clase en cursos académicos anteriores, los que se consideran mejor formados en gestión de conducta disruptiva. El Anova muestra que las diferencias entre niveles educativos no son significativas.

Tabla 66

NFMCD según nivel educativo

Mayor carga lectiva	NFMCD	Nivel educativo	NFMCD	Levene		Anova	
1º de la ESO	3,18			F	Sig.	F	Sig.
2º de la ESO	3,50	ESO	3,57	1,145	,338	1,738	,102
3º de la ESO	3,59						
4º de la ESO	3,61						
Varios niveles con igual carga	3,79	FPB	3,40				
FPB	3,40	Otros años académicos	4,19				
ESO	4,19						

5.3.5. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según el centro educativo

Las diferencias entre centros son significativas. Teniendo en cuenta el centro educativo, los docentes que se consideran más formados son los que se encuentran en el IES 3 y en el IES 4 y los que menos el profesorado del IES 1 y el IES 7.

Tabla 67
NFMCD según el centro educativo

		Levene		Anova	
CENTRO	NFMCD	F	Sig.	F	Sig.
IES 1	3,22	1,452	,168	3,012	,001
IES 2	3,46				
IES 3	3,97				
IES 4	3,86				
IES 5	3,72				
IES 6	3,32				
IES 7	3,25				
IES 8	3,50				

5.3.6. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según el carácter del centro educativo

Tabla 68
NFMCD según el carácter del centro educativo

	NFMCD	Levene		Anova	
Carácter del centro	Media	F	Sig.	F	Sig.
Centro Público	3,55	2,322	,129	15,146	,000
Centro Concertado	5,29				

Los diferentes niveles formativos entre los docentes de distintos centros, atendiendo al carácter público o privado de los mismos, presentan diferencias significativas. El nivel formativo para manejar la conducta disruptiva es considerado más alto en los docentes pertenecientes a los centros concertados.

5.3.7. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según la formación pedagógica inicial

Tabla 69

NFMCD según la formación pedagógica

Formación Pedagógica	Media	Levene		T-student	
CAP	3,79	F	Sig.	F	Sig.
MÁSTER	2,98	,135	,714	4,352	,000

Las diferencias entre grupos son significativas. Los datos indican que aquellos docentes que tienen el CAP presentan un mejor nivel formativo en manejo de conducta disruptiva.

5.3.8. Nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva según la conducta disruptiva global

Tabla 70

CDG según NFMCD

Nivel formativo en conducta disruptiva	CDG	Levene		Anova	
	Media	F	Sig.	F	Sig.
Nada formado	1,8720	1,340	,248	6,865	,000
Un poco formado	2,3775				
Algo formado	2,3081				
Suficiente formado	2,1227				
Bastante formado	1,8527				
Muy formado	1,6625				

Como puede apreciarse, existe una diferencia significativa entre los niveles de formación en conducta disruptiva. Los que consideran que están poco o algo formados, son los que mayor frecuencia de la conducta disruptiva perciben. Por el contrario, aquellos y aquellas que se consideran estar muy formados, experimentan menos asiduidad de la conducta disruptiva.

Para simplificar el análisis e interpretación de los datos, se han realizados dos grupos según los niveles de formación. En el primer grupo se organizan aquellos docentes que puntúan de 1 a 3, considerados "No formados" y en el segundo a aquellos "Sí formados" que puntúan del 4 al 6. Se ha analizado la relación entre el nivel formativo en manejo de la conducta disruptiva y la conducta disruptiva global. Los datos obtenidos son los siguientes:

Tabla 71
CDG según formación

			Levene		T-student
	Media	DE	F	Sig.	Sig.
No formados	2,285	,5757	,371	,543	,000
Sí formados	1,998	,5114			

Según los datos, aquellos docentes con mayor nivel de formación en conducta disruptiva, perciben como menos frecuentes las conductas disruptivas. Los y las docentes que se consideran sí formados, puntúan la frecuencia global de las conductas disruptivas en 1,99 puntos, mientras que aquellos profesores y profesoras que catalogados como no formados en conducta disruptiva perciben esta más frecuente, otorgándole 2,28 puntos.

5.4. Las estrategias de gestión de la conducta disruptiva

Las conductas disruptivas que han sido analizadas para conocer qué estrategias de afrontamiento tienen, son aquellas que tienen una puntuación superior a la media de la muestra en la variable CDG. De esta forma, se analizan aquellas que tienen una media superior a 2,11 puntos.

Tabla 72
Estrategias para "Hablar sin permiso"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pedir silencio	41,1%	41,1%
Mandar a callar	23,3%	64,4%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	11,4%	75,8%
Tranquilizar	7,3%	83,1%
Mantener ocupado con actividades académicas	4,1%	87,2%
Regañar	3,7%	90,9%
Buscar las causas de la conducta	1,8%	92,7%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	1,4%	94,1%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,9%	95,0%
Sacar del aula durante unos minutos	,9%	95,9%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	,9%	96,8%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,9%	97,7%
Poner una amonestación	,9%	98,6%
Nombrar ayudante del docente	,5%	99,1%
Llamar a los progenitores/tutores legales	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Los y las docentes escogen como estrategias más utilizadas para la conducta de "Hablar sin permiso", en el 75,8% de los casos: pedir silencio; mandar callar y hablar con él/ella en el aula en ese momento.

Tabla 73
Estrategias para "No respetar turnos de palabras"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pedir silencio	30,6%	30,6%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	29,2%	59,8%

Tranquilizar	13,7%	73,5%
Mandar a callar	12,8%	86,3%
Regañar	10,0%	96,3%
Nombrar ayudante del docente	,9%	97,3%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,5%	97,7%
Poner de encargado del aula	,5%	98,2%
Sacar del aula durante unos minutos	,5%	98,6%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	,5%	99,1%
Buscar las causas de la conducta	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Las estrategias más utilizadas para la conducta de "No respetar los turnos de palabra" por el 96,3% del profesorado son: pedir silencio; hablar con él/ella en el aula en ese momento y tranquilizar.

Tabla 74

Estrategias para "Hacer comentarios inapropiados"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	35,2%	35,2%
Regañar	26,0%	61,2%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	11,4%	72,6%
Mandar a callar	5,0%	77,6%
Poner una amonestación	3,7%	81,3%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	3,2%	84,5%
Sacar del aula durante unos minutos	3,2%	87,7%
Pedir silencio	2,7%	90,4%
Tranquilizar	2,3%	92,7%

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Acercar a la mesa del profesor	1,8%	94,5%
Buscar las causas de la conducta	1,8%	96,3%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,9%	97,3%
Llamar a los progenitores/tutores legales	,9%	98,2%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,5%	98,6%
Poner un parte disciplinario	,5%	99,1%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales.	,5%	99,5%
Solicitar su expulsión	,5%	100,0%

El 77,6% de los y las docentes utilizan como estrategias más utilizadas para la conducta de "Hacer comentarios inadecuados": Hablar con él/ella en el aula en ese momento; Regañar; Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y Mandar callar.

Tabla 75

Estrategias para "Reirse sin sentido"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regañar	23,7%	23,7%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	22,8%	46,6%
Pedir silencio	18,3%	64,8%
Mandar a callar	7,3%	72,1%
Tranquilizar	5,9%	78,1%
Buscar las causas de la conducta	5,0%	83,1%
Sacar del aula durante unos minutos	4,6%	87,7%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	4,6%	92,2%
Poner una amonestación	1,8%	94,1%
Mantener ocupado con actividades académicas	1,4%	95,4%
No actuar	1,4%	96,8%

Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	,9%	97,7%
Acercar a la mesa del profesor	,5%	98,2%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,5%	98,6%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales.	,5%	99,1%
Derivar al departamento de orientación	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

El 78,1% de los y las docentes utilizan como estrategias más utilizadas para la conducta de "Reírse sin sentido": regañar, hablar con él/ella en el aula en ese momento, pedir silencio y tranquilizar.

Tabla 76

Estrategias para "Levantarse sin permiso"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regañar	42,5%	42,5%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	30,6%	73,1%
Buscar las causas de la conducta	5,0%	78,1%
Tranquilizar	4,6%	82,6%
Poner una amonestación	3,2%	85,8%
Acercar a la mesa del profesor	2,3%	88,1%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	1,8%	90,0%
Mantener ocupado con actividades académicas	1,8%	91,8%
Sacar del aula durante unos minutos	1,8	93,6%
Nombrar ayudante del docente	,9%	94,5%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,9%	95,4%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	,9%	96,3%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,9%	97,3%

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Otras estrategias	,9%	98,2%
Mandar a callar	,5%	98,6%
Pedir silencio	,5%	99,1%
Poner de encargado del aula	,5%	99,5%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	,5%	100,0%

El 78,1% de los y las docentes utilizan como estrategias más utilizadas para la conducta de "Levantarse sin permiso": regañar, hablar con él/ella en el aula en ese momento y buscar las causas de la conducta.

Tabla 77

Estrategias para "Sentarse mal"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	50,2%	50,2%
Regañar	35,6%	85,8%
Tranquilizar	2,7%	88,6%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	2,3%	90,9%
No actuar	2,3%	93,2%
Acercar a la mesa del profesor	1,8%	95,0%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,9%	95,9%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	,9%	96,8%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,9%	97,7%
Otras estrategias	,9%	98,6%
Mantener ocupado con actividades académicas	,5%	99,1%
Buscar las causas de la conducta	,5%	99,5%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,5%	100,0%

El 85% del profesorado utiliza como estrategias más utilizadas para la conducta de "Sentarse mal": hablar con él/ella en el aula en ese momento y regañar.

Tabla 78
Estrategias para "Copiarse en pruebas"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	23,3%	23,3%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	17,8%	41,1%
Llamar a los progenitores/tutores legales	9,1%	50,2%
Poner una amonestación	8,7%	58,9%
Poner un parte disciplinario	8,2%	67,1%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	7,8%	74,9%
Regañar	4,6%	79,5%
Acercar a la mesa del profesor	4,6%	84,0%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales.	4,6%	88,6%
Otras estrategias	4,6%	93,2%
Buscar las causas de la conducta	3,2%	96,3%
Tranquilizar	,9%	97,3%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,5%	97,7%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	,5%	98,2%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,5%	98,6%
Sacar del aula durante unos minutos	,5%	99,1%
Solicitar su expulsión	,5%	99,5%
Derivar a jefatura	,5%	100,0%

El 79,5% de los y las docentes utilizan como estrategias más utilizadas para la conducta de "Copiarse en pruebas": poner un negativo en la calificación de la asignatura; hablar con él/ella en el aula en ese momento; llamar a los progenitores/tutores legales; poner una amonestación; poner un parte disciplinario; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y regañar.

Tabla 79
Estrategias para "No trabajar/Negarse a hacer algo"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	31,1%	31,1%
Llamar a los progenitores/tutores legales	14,6%	45,7%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	9,6%	55,3%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	9,6%	64,8%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	6,4%	71,2%
Buscar las causas de la conducta	5,9%	77,2%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	5,9%	83,1%
Acercar a la mesa del profesor	5,0%	88,1%
Regañar	4,6%	92,7%
Poner una amonestación	2,7%	95,4%
Nombrar ayudante del docente	1,4%	96,8%
Mantener ocupado con actividades académicas	,9%	97,7%
Tranquilizar	,5%	98,2%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,5%	98,6%
Sacar del aula durante unos minutos	,5%	99,1%
Poner un parte disciplinario	,5%	99,5%
Derivar a jefatura	,5%	100,0%

Para la conducta de "No trabajar o negarse a hacer algo" el 77,2% de los y las docentes intervienen con las siguientes estrategias: hablar con él/ella en el aula en ese momento; llamar a los progenitores/tutores legales; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento; poner un negativo en la calificación de la asignatura; sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente y buscar las causas de la conducta.

Tabla 80

Estrategias para "Mostrar actitud chulesca con el profesorado"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	17,4%	17,4%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	16,0%	33,3%
Poner una amonestación	13,2%	46,6%
Regañar	11,0%	57,5%
Sacar del aula durante unos minutos	5,9%	63,5%
Llamar a los progenitores/tutores legales	5,9%	69,4%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	5,0%	74,4%
Derivar a jefatura	5,0%	79,5%
Tranquilizar	4,6%	84,0%
Poner un parte disciplinario	4,1%	88,1%
Buscar las causas de la conducta	3,2%	91,3%
Solicitar su expulsión	1,8%	93,2%
Nombrar ayudante del docente	1,4%	94,5%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	1,4%	95,9%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	1,4%	97,3%
Derivar al departamento de orientación	,9%	98,2%
Pedir silencio	,5%	98,6%
Mantener ocupado con actividades académicas	,5%	99,1%
No actuar	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Ante la conducta de "Mostrar actitud chulesca con el profesorado" el 79,5% los docentes escogen: hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento, hablar con él/ella en el aula en ese momento, poner una amonestación, regañar, sacar del aula durante unos minutos, llamar a los progenitores/tutores legales, avisar con llamar a los progenitores/tutores legales y derivar a jefatura.

Tabla 81

Estrategias para "Gastar bromas inapropiadas"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	32,4%	32,4%
Regañar	22,4%	54,8%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	10,5%	65,3%
Poner una amonestación	8,2%	73,5%
Sacar del aula durante unos minutos	3,2%	76,7%
Buscar las causas de la conducta	3,2%	79,9%
Mandar a callar	2,7%	82,6%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	2,7%	85,4%
Derivar a jefatura	2,7%	88,1%
Poner un parte disciplinario	2,3%	90,4%
Tranquilizar	1,8%	92,2%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	1,4%	93,6%
Llamar a los progenitores/tutores legales	1,4%	95,0%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,9%	95,9%
Mantener ocupado con actividades académicas	,9%	96,8%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,9%	97,7%
Pedir silencio	,5%	98,2%
Dejar sin recreo	,5%	98,6%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	,5%	99,1%
Solicitar su expulsión	,5%	99,5%
No actuar	,5%	100,0%

Ante la conducta de "Gastar bromas inapropiadas", el 79,9% del profesorado desarrolla las siguientes estrategias: hablar con él/ella en el aula en ese momento, regañar, hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y buscar las causas de la conducta.

Tabla 82
Estrategias para "Usar el móvil"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derivar a jefatura	25,1%	25,1%
Poner una amonestación	21,0%	46,1%
Poner un parte disciplinario	16,4%	62,6%
Regañar	15,1%	77,6%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	5,5%	83,1%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	2,7%	85,8%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales.	2,7%	88,6%
Llamar a los progenitores/tutores legales	2,7%	91,3%
Solicitar su expulsión	2,7%	94,1%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	1,4%	95,4%
Buscar las causas de la conducta	1,4%	96,8%
Derivar al departamento de orientación	1,4%	98,2%
Otras estrategias	1,4%	99,5%
Pedir silencio	,5%	100,0%

Ante la conducta de "Usar el móvil", el 77,6% profesorado desarrolla las siguientes estrategias: derivar a jefatura; poner una amonestación; poner un parte disciplinario y regañar.

Tabla 83
Estrategias para "Tirar objetos"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regañar	19,6%	19,6%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	16,4%	36,1%
Poner una amonestación	13,7%	49,8%

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	11,4%	61,2%
Poner un parte disciplinario	10,0%	71,2%
Derivar a jefatura	8,2%	79,5%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	5,5%	84,9%
Llamar a los progenitores/tutores legales	5,5%	90,4%
Tranquilizar	2,7%	93,2%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	2,7%	95,9%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	1,4%	97,3%
Buscar las causas de la conducta	1,4%	98,6%
Derivar al departamento de orientación	1,4%	100,0%

Para la conducta de "Tirar objetos", la mayoría de los y las docentes seleccionan las siguientes estrategias: regañar, hablar con él/ella en el aula en ese momento, poner una amonestación, poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro, poner un parte disciplinario y derivar a jefatura.

Tabla 84

Estrategias para "Hablar sin respeto a un compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	32,4%	32,4%
Regañar	22,4%	54,8%
Poner una amonestación	14,2%	68,9%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	13,7%	82,6%
Poner un parte disciplinario	3,7%	86,3%
Tranquilizar	3,2%	89,5%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	1,8%	91,3%
Sacar del aula durante unos minutos	1,8%	93,2%

Buscar las causas de la conducta	1,8%	95,0%
Pedir silencio	,9%	95,9%
Llamar a los progenitores/tutores legales	,9%	96,8%
Derivar a jefatura	,9%	97,7%
Mandar a callar	,5%	98,2%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,5%	98,6%
Dejar sin recreo	,5%	99,1%
Derivar al departamento de orientación	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Para la conducta "Hablar sin respeto a un compañero", el 82,6% de los docentes indican como más frecuentes las siguientes estrategias: hablar con él/ ella en el aula en ese momento; regañar; poner una amonestación y hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento.

Tabla 85

Estrategias para "Mofarse de otro compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	26,5%	26,5%
Regañar	18,7%	45,2%
Poner una amonestación	16,4%	61,6%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	14,6%	76,3%
Poner un parte disciplinario	5,9%	82,2%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	3,7%	85,8%
Buscar las causas de la conducta	2,3%	88,1%
Derivar al departamento de orientación	1,8%	90,0%
Mandar a callar	1,4%	91,3%
Llamar a los progenitores/tutores legales	1,4%	92,7%
Otras estrategias	1,4%	94,1%
Dejar sin recreo	,9%	95,0%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	,9%	95,9%

Solicitar su expulsión	,9%	96,8%
Derivar a jefatura	,9%	97,7%
Pedir silencio	,5%	98,2%
Tranquilizar	,5%	98,6%
Mantener ocupado con actividades académicas	,5%	99,1%
Poner de encargado del aula	,5%	99,5%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,5%	100,0%

Para la conducta "Mofarse de otro compañero/a" 76,3% de los docentes utilizan las siguientes estrategias: hablar con él/ella en el aula en ese momento; regañar; poner una amonestación y hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento.

Tabla 86

Estrategias para "Utilizar motes para un compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	33,3%	33,3%
Regañar	16,0%	49,3%
Poner una amonestación	14,2%	63,5%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	11,4%	74,9%
Buscar las causas de la conducta	5,5%	80,4%
Poner un parte disciplinario	3,2%	83,6%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	2,7%	86,3%
Derivar a jefatura	2,3%	88,6%
Acercar a la mesa del profesor	1,8%	90,4%
Llamar a los progenitores/tutores legales	1,4%	91,8%
Pedir silencio	,9%	92,7%
Sacar del aula durante unos minutos	,9%	93,6%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,9%	94,5%

Derivar al departamento de orientación	,9%	95,4%
Solicitar su expulsión	,9%	96,3%
Otras estrategias	,9%	97,3%
Mandar a callar	,5%	97,7%
Tranquilizar	,5%	98,2%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,5%	98,6%
Dejar sin recreo	,5%	99,1%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	,5%	99,5%
No actuar	,5%	100,0%

Cuando se presenta la conducta de "Utilizar motes para el compañero" el 74,9% del profesorado suele: hablar con él/ella en el aula en ese momento; regañar; poner una amonestación y hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento.

Tabla 87

Estrategias para "Insultar a un compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	19,6%	19,6%
Poner una amonestación	17,4%	37,0%
Poner un parte disciplinario	16,4%	53,4%
Regañar	13,7%	67,1%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	8,7%	75,8%
Derivar a jefatura	8,2%	84,0%
Buscar las causas de la conducta	2,7%	86,8%
Llamar a los progenitores/tutores legales	2,3%	89,0%
Dejar sin recreo	1,8%	90,9%
Tranquilizar	1,4%	92,2%
Sacar del aula durante unos minutos	1,4%	93,6%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	1,4%	95,0%
Solicitar su expulsión	1,4%	96,3%
Otras estrategias	1,4%	97,7%

Derivar al departamento de orientación	,9%	98,6%
Mantener ocupado con actividades académicas	,5%	99,1%
Acercar a la mesa del profesor	,5%	99,5%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	,5%	100,0%

Cuando los discentes "Insultar a un compañero", el 75,8% de los y las docentes: hablar con él/ella en el aula en ese momento; poner una amonestación; poner un parte disciplinario; regañar y hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento.

Tabla 88

Estrategias para "Intentar agredir a un compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derivar a jefatura	28,8%	28,8%
Poner un parte disciplinario	15,1%	43,8%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	8,2%	52,1%
Llamar a los progenitores/tutores legales	8,2%	60,3%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	7,8%	68,0%
Solicitar su expulsión	6,8%	74,9%
Poner una amonestación	4,6%	79,5%
Tranquilizar	3,7%	83,1%
Sacar del aula durante unos minutos	3,7%	86,8%
Buscar las causas de la conducta	3,7%	90,4%
Regañar	3,2%	93,6%
Derivar al departamento de orientación	2,3%	95,9%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	1,8%	97,7%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	1,4%	99,1%
Poner de encargado del aula	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Para intentar de agresión a compañeros, los y las docentes optan por: derivar a jefatura; poner un parte disciplinario; llamar a los progenitores/tutores legales; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento; solicitar su expulsión y poner una amonestación.

Tabla 89
Estrategias para "Agredir a un compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derivar a jefatura	42,5%	42,5%
Solicitar su expulsión	21,5%	63,9%
Poner un parte disciplinario	12,8%	76,7%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	5,0%	81,7%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	4,6%	86,3%
Poner una amonestación	2,7%	89,0%
Regañar	2,3%	91,3%
Llamar a los progenitores/tutores legales	2,3%	93,6%
Buscar las causas de la conducta	1,8%	95,4%
Tranquilizar	1,4%	96,8%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	1,4%	98,2%
Sacar del aula durante unos minutos	,9%	99,1%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	,9%	100,0%

Las estrategias más utilizadas por el 76,7% del profesorado para la conducta "Agredir a un compañero" son: derivar a jefatura; solicitar su expulsión y poner un parte disciplinario.

Tabla 90

Estrategias para "Pelearse con otro compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derivar a jefatura	41,1%	41,1%
Poner un parte disciplinario	13,2%	54,3%
Solicitar su expulsión	11,9%	66,2%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	7,8%	74,0%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	4,1%	78,1%
Poner una amonestación	3,7%	81,7%
Llamar a los progenitores/tutores legales	3,2%	84,9%
Tranquilizar	2,7%	87,7%
Regañar	2,3	90,0%
Buscar las causas de la conducta	2,3%	92,2%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	2,3%	94,5%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	1,8%	96,3%
Derivar al departamento de orientación	1,4%	97,7%
Sacar del aula durante unos minutos	,9%	98,6%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,5%	99,1%
Poner de encargado del aula	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Los docentes, ante la conducta de "Pelearse con otro compañero" utilizan las siguientes estrategias: derivar a jefatura; poner un parte disciplinario; solicitar su expulsión; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y hablar con él/ella en el aula en ese momento.

Tabla 91
Estrategias para "Estropear el material del compañero/a"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poner una amonestación	15,5%	15,5%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	14,6%	30,1%
Poner un parte disciplinario	13,2%	43,4%
Llamar a los progenitores/tutores legales	12,3%	55,7%
Regañar	10,5%	66,2%
Derivar a jefatura	10,5%	76,7%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	6,4%	83,1%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	5,9%	89,0%
Otras estrategias	2,7%	91,8%
Buscar las causas de la conducta	2,3%	94,1%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	1,8%	95,9%
Dejar sin recreo	1,4%	97,3%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,9%%	98,2%
Derivar al departamento de orientación	,9%	99,1%
Tranquilizar	,5%	99,5%
Acercar a la mesa del profesor	,5%	100,0%

Más del 70% de los docentes, utilizan las siguientes estrategias cuando el alumnado estropea el material del compañero: poner una amonestación; hablar con él/ella en el aula en ese momento; poner un parte disciplinario; llamar a los progenitores/tutores legales; regañar y derivar a jefatura.

Otra estrategia aportada ante esta conducta es reparar o abonar el importe del valor del material.

Tabla 92

Estrategias para "Dar una mala contestación al profesorado"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	29,2%	29,2%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	21,0%	50,2%
Regañar	16,0%	66,2%
Poner una amonestación	10,0%	76,3%
Poner un parte disciplinario	6,4%	82,6%
Llamar a los progenitores/tutores legales	2,7%	85,4%
Derivar a jefatura	2,7%	88,1%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	1,8%	90,0%
Sacar del aula durante unos minutos	1,8%	91,8%
Tranquilizar	1,4%	93,2%
Buscar las causas de la conducta	1,4%	94,5%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	1,4%	95,9%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,9%	96,8%
Solicitar su expulsión	,9%	97,7%
Mandar a callar	,5%	98,2%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,5%	98,6%
Mantener ocupado con actividades académicas	,5%	99,1%
Acercar a la mesa del profesor	,5%	99,5%
No actuar	,5%	100,0%

Cuando dan una mala contestación al profesorado, más del 76% de los y las docentes prefieren las siguientes estrategias: hablar con él/ella en el aula en ese momento; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento; regañar y poner una amonestación.

Tabla 93
Estrategia para "Hablar sin respeto al profesorado"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	25,6%	25,6%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	20,1%	45,7%
Regañar	14,6%	60,3%
Poner un parte disciplinario	8,7%	68,9%
Poner una amonestación	7,3%	76,3%
Derivar a jefatura	5,0%	81,3%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	3,2%	84,5%
Tranquilizar	2,3%	86,8%
Llamar a los progenitores/tutores legales	2,3%	89,0%
Sacar del aula durante unos minutos	1,8%	90,9%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	1,8%	92,7%
Solicitar su expulsión	1,8%	94,5%
Mandar a callar	1,4%	95,9%
Pedir silencio	,5%	96,3%
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente	,5%	96,8%
Acercar a la mesa del profesor	,5%	97,3%
Poner de encargado del aula	,5%	97,7%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,5%	98,2%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,5%	98,6%
Derivar al departamento de orientación	,5%	99,1%
No actuar	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Cuando hablan sin respeto, el 60,3% del profesorado utiliza las siguientes estrategias: hablar con él/ella en el aula en ese momentoy hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y regañar.

Tabla 94

Estrategias para "Utilizar motes para el profesorado"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	30,6%	30,6%
Regañar	19,6%	50,2%
Hablar con el alumno fuera del aula en ese momento	13,2%	63,5%
Poner un parte disciplinario	8,7%	72,1%
Poner una amonestación	8,2%	80,4%
Derivar a jefatura	3,2%	83,6%
Mandar a callar	1,8%	85,4%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	1,8%	87,2%
Sacar del aula durante unos minutos	1,8%	89,0%
Buscar las causas de la conducta	1,8%	90,9%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	1,4%	92,2%
Llamar a los progenitores/tutores legales	1,4%	93,6%
Derivar al departamento de orientación	1,4%	95,0%
Otras estrategias	1,4%	96,3%
Acercar a la mesa del profesor	,9%	97,3%
Solicitar su expulsión	,9%	98,2%
No actuar	,9%	99,1%
Dejar sin recreo	,5%	99,5%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,5%	100,0%

Cuando el alumnado "utiliza motes para el profesorado", estos optan por: hablar con él/ella en el aula en ese momento; regañar; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y poner un parte disciplinario.

Tabla 95
Estrategias para "Engañar al profesorado para obtener algún beneficio"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	23,7%	23,7%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	23,3%	47,0%
Regañar	12,8%	59,8%
Poner una amonestación	8,7%	68,5%
Llamar a los progenitores/tutores legales	7,8%	76,3%
Buscar las causas de la conducta	5,5%	81,7%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	3,2%	84,9%
Derivar al departamento de orientación	3,2%	88,1%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	1,8%	90,0%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	1,8%	91,8%
Poner un parte disciplinario	1,8%	93,6%
Derivar a jefatura	1,8%	95,4%
Acercar a la mesa del profesor	1,4%	96,8%
Otras estrategias	,9%	97,7%
Tranquilizar	,5%	98,2%
Nombrar ayudante del docente	,5%	98,6%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	,5%	99,1%
Solicitar su expulsión	,5%	99,5%
No actuar	,5%	100,0%

Cuando el alumnado "engaña al profesorado para obtener algún beneficio", estos optan por: hablar con él/ella en el aula en ese momento; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento y regañar.

Tabla 96

Estrategias para "Rebatir una decisión"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	49,3%	49,3%
Hablar con el alumno fuera del aula en ese momento	16,0%	65,3%
Buscar las causas de la conducta	5,9%	71,2%
Tranquilizar	5,5%	76,7%
Regañar	5,5%	82,2%
Poner una amonestación	2,3%	84,5%
Llamar a los progenitores/tutores legales	2,3%	86,8%
Mandar a callar	1,4%	88,1%
Acercar a la mesa del profesor	1,4%	89,5%
No actuar	1,4%	90,9%
Otras estrategias	1,4%	92,2%
Pedir silencio	,9%	93,2%
Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula	,9%	94,1%
Dejar sin recreo	,9%	95,0%
Poner un parte disciplinario	,9%	95,9%
Derivar a jefatura	,9%	96,8%
Mantener ocupado con actividades académicas	,5%	97,3%
Poner de encargado del aula	,5%	97,7%
Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza	,5%	98,2%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	,5%	98,6%
Poner un negativo en la calificación de la asignatura	,5%	99,1%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	,5%	99,5%
Solicitar su expulsión	,5%	100,0%

Cuando los discentes rebaten una decisión tomada, el profesorado prefiere: hablar con él/ella en el aula en ese momento; hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento; buscar las causas de la conducta y tranquilizar.

Tabla 97
Estrategias para "Robar materiales u objetos"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derivar a jefatura	37,0%	37,0%
Poner un parte disciplinario	12,3%	49,3%
Solicitar su expulsión	11,9%	61,2%
Llamar a los progenitores/tutores legales	8,7%	69,9%
Poner una amonestación	5,5%	75,3%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	5,0%	80,4%
Hablar con él/ella en el aula en ese momento	4,6%	84,9%
Derivar al departamento de orientación	4,1%	89,0%
Buscar las causas de la conducta	3,2%	92,2%
Regañar	2,7%	95,0%
Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro	2,3%	97,3%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	1,8%	99,1%
No actuar	,5%	99,5%
Otras estrategias	,5%	100,0%

Si los discentes roban material u objetos, el 75% del profesorado utiliza las siguientes estrategias: derivar a jefatura; poner un parte disciplinario y solicitar su expulsión.

Tabla 98

Estrategias para "Escaparse del centro"

	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Derivar a jefatura	29,7%	29,7%
Llamar a los progenitores/tutores legales	29,2%	58,9%
Avisar con llamar a los progenitores/tutores legales	11,0%	69,9%
Poner un parte disciplinario	5,5%	75,3%
Derivar al departamento de orientación	5,5%	80,8%
Buscar las causas de la conducta	4,1%	84,9%
Poner una amonestación	4,1%	89,0%
Solicitar su expulsión	4,1%	93,2%
Regañar	2,7%	95,9%
No actuar	2,7%	98,6%
Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento	1,4%	100,0%

Ante la conducta de "Escaparse del centro", la mayoría del profesorado, el 75% de ellos y ellas, opta por las siguientes estrategias: derivar a jefatura; llamar a los progenitores/tutores legales; avisar con llamar a los progenitores/tutores legales y poner un parte disciplinario. Además de los datos recogidos, los sujetos de la muestra añaden en el apartado de comentarios información muy importante.

Los y las docentes aseguran que ante la conducta disruptiva suelen utilizar varias estrategias consecutivas y a la vez. Suelen utilizarse varias estrategias conjuntamente, como llamar a los padres, poner un negativo y cambiarlo de sitio, ante la pelea con un compañero, por ejemplo.

Ante conductas disruptivas leves suelen ignorarlas para no darles mayor importancia y no entorpecer el ritmo de la clase.

El profesorado aporta otras estrategias que no se han contemplado en el cuestionario realizado, entre ellas:

- Reparar o abonar el material estropeado.
- Utilizar dinámicas de grupo.
- Explicar las normas de convivencia y las consecuencias de su incumplimiento.
- Conmover con historias personales.
- Mandarles a copiar 20 veces "no debo levantarme", y amenazar con que la próxima serán 100.
- Quedarme en silencio hasta que ellos solos decaigan en su actitud.
- Mandarles muchas actividades y mantenerlos ocupados.
- Dejarles claro que nos preocupan.
- Debatir con el alumnado, realizar un análisis de la conducta, intentar que razonen y se pongan en el lugar del otro, buscando su reflexión y entendimiento de por qué es una conducta errónea.
- Actividades especiales en tutoría.
- Hablar con el tutor sobre el alumno o alumna.

5.5. Las propuestas de intervención para disminuir la conducta disruptiva

Tabla 99
Estadísticos descriptivos de la intervención

	Media	DE
Disminuir la ratio	3,80	,517
Crear un Protocolo de actuación	3,61	,591
Realizar un seguimiento exhaustivo de estos alumnos y la responsabilidad de su familia contando con otros organismos	3,56	,597
Contacto continuo con las familias de este alumnado	3,54	,644
Adecuar la formación inicial del profesorado a la realidad de las aulas	3,52	,644

Recibir cursos de formación impartido por personas que tengan experiencia en la ESO y con este tipo de alumnado	3,51	,686
Trabajar en mayor medida las cuestiones familiares y las características del alumnado con el Departamento de Orientación	3,46	,657
Contar con personal especializado en conducta disruptiva en el centro educativo	3,45	,741
Derivar al alumnado hacia programas de formación relacionados con sus capacidades e intereses	3,44	,722
Trabajar de la educación emocional y la resolución de conflictos, en las aulas	3,35	,770
Formación en gestión emocional y resolución de conflictos para el alumnado	3,34	,774
Creación de escuelas de padres y madres	3,26	,839
Utilizar la reflexión sobre la práctica para establecer mecanismos de solución de la propia práctica	3,23	,778
Hacer un mayor uso de las aulas de convivencia o reflexión	3,12	,919
Colaboración de los veteranos para los docentes noveles	3,06	,889
Creación de una comisión local sobre la conducta disruptiva	3,04	,870
Contar con profesional cualificado dentro del aula	2,96	,971
Repartir al alumnado con conducta disruptiva entre todos los grupos	2,85	1,013
Crear espacios específicos para este tipo de alumnado	2,61	,942
Crear grupos específicos para este alumnado	2,60	1,000
Solicitar al alumnado trabajos más físicos	2,31	,935
Centros especializados para este alumnado	2,26	1,104
Rotar por todos los centros educativos para conocer a todo tipo de alumnado	2,26	1,09

La media global de las medidas expuesta es de un 3,14, siendo el máximo 4, lo que supone que los docentes confían en la efectividad de estas medidas, siendo mayores que esta media, las siguientes medidas:

- Disminuir la ratio.
- Crear un Protocolo de actuación.
- Realizar un seguimiento exhaustivo de estos alumnos y la responsabilidad de su familia contando con otros organismos.
- Contacto continuo con las familias de este alumnado.
- Adecuar la formación inicial del profesorado a la realidad de las aulas.
- Recibir cursos de formación impartido por personas que tengan experiencia en la ESO y con este tipo de alumnado.
- Trabajar en mayor medida las cuestiones familiares y las características del alumnado con el Departamento de Orientación.
- Contar con personal especializado en conducta disruptiva en el centro educativo.
- Derivar al alumnado hacia programas de formación relacionados con sus capacidades e intereses.
- Trabajar de la educación emocional y la resolución de conflictos, en las aulas.
- Formación en gestión emocional y resolución de conflictos para el alumnado.
- Creación de escuelas de padres y madres.
- Utilizar la reflexión sobre la práctica para establecer mecanismos de solución de la propia práctica.

Ya que la ratio no es una variable manejable desde el presente estudio, se opta por tener en cuenta la segunda opción más valorada: la creación de un protocolo de actuación, cuya elaboración se explica en el "Protocolo Formativo de Gestión de la Conducta Disruptiva".

CAPÍTULO 7.
ESTUDIO DOCUMENTAL

INTRODUCCIÓN

En este tercer estudio, se analizan tres tipos de documentos. Un primer bloque, referido a la legislación educativa que organiza la enseñanza secundaria, la formación profesional y el funcionamiento del centro. Un segundo bloque, relacionado con la formación inicial del profesorado, su formación pedagógica organizada en el Máster de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas, de las universidades más representadas en la muestra del estudio 2. Se analizan los planes de estudios y las tres asignaturas del módulo común. Y un tercer bloque, relacionado con los programas de formación permanente del profesorado emanados desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial de Melilla.

1. DISEÑO

Tras el análisis cuantitativo nos planteamos analizar cómo los documentos de organización de los centros educativos y la formación inicial y permanente del profesorado tienen en cuenta la conducta disruptiva, y valorar la atención que se le otorga a este aspecto tan influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se realiza un análisis de contenido de tres tipos de documentos:

- La legislación vigente en el momento de recogida de datos, relacionada con la educación secundaria y la formación profesional básica, así como con la convivencia escolar en la ciudad de Melilla. (8 normas educativas).
- Los planes de estudio del MAES de las cuatro universidades más representadas en la muestra del estudio cuantitativo. (4 Planes de estudio y 15 guías didácticas).
- La formación permanente del profesorado de Melilla a través de la oferta de la Unidad de Programas Formativos en los últimos cinco años. (5 documentos).

2. MUESTRA DOCUMENTAL

En total se han analizado 42 documentos: 8 documentos legislativos de ordenación de la educación secundaria y la formación profesional básica, así como la gestión de centros; 4 planes de estudio del máster del profesorado de las universidades más representadas en la muestra del estudio 2: Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Málaga y Universidad Nacional de Educación a Distancia; y 15 guías didácticas de las asignaturas del módulo genérico de las cuatro universidades y la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de Melilla. Además, se han añadido las cuatro asignaturas de libre disposición que añade la UGR a su plan de estudios, 10 guías; y los 5 últimos programas formativos del profesorado de la Unidad de Programas Formativos de Melilla.

Tabla 100

Documentación analizada

8 documentos	Norma educativa
4 documentos	Plan de estudio del sistema de verificación de la Aneca de la UCM Plan de estudio del sistema de verificación de la Aneca de la UGR Plan de estudio del sistema de verificación de la Aneca de la UMA Plan de estudio del sistema de verificación de la Aneca de la UNED
15 documentos	Guía didáctica de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad UCM Guía didáctica de Procesos y contextos educativos de la UCM Guía didáctica de Familia, sociedad y educación de la UCM Guía didáctica de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad UGR-GR Guía didáctica de Procesos y contextos educativos de la UGR-GR Guía didáctica de Familia, sociedad y educación de la UGR-GR Guía didáctica de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad UGR-MEL Guía didáctica de Procesos y contextos educativos de la UGR-MEL Guía didáctica de Familia, sociedad y educación de la UGR-MEL Guía didáctica de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad UMA Guía didáctica de Procesos y contextos educativos de la UMA Guía didáctica de Familia, sociedad y educación de la UMA Guía didáctica de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad UNED Guía didáctica de Procesos y contextos educativos de la UNED Guía didáctica de Familia, sociedad y educación de la UNED

10 documentos	Guías de las 5 asignaturas de libre disposición
5 documentos	Programas Formativos de la Unidad de Programas de la D.P. de Melilla de los últimos cinco años

2.1. Las leyes educativas vigentes

Se ha analizado la frecuencia de uso del término conducta disruptiva y términos relacionados en la legislación educativa vigente en el momento del estudio. La normativa ha sido la siguiente:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (LODE).
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. (DEDE).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (ROI).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOE-LOMCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación. (LOMLOE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la E.S.O. y del Bachillerato. (CB).
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (OGFP).
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. (AFPB).

2.2. Los Planes de estudio del Máster del profesorado en Educación Secundaria (MAES)

En este apartado se presentan, en primer lugar, las competencias genéricas y específicas que la ANECA- como órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y creada por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, como Fundación adscrita al Ministerio de Educación - establece para el MAES.

En segundo lugar, se presentan los planes de estudio de cada universidad, las competencias genéricas y específicas de cada asignatura del módulo genérico del Máster por ser este obligatorio para todo el alumnado y los contenidos de los sistemas de verificación y de las guías de las asignaturas.

En tercer lugar presentamos los planes de estudios de los Másteres en Formación del Profesorado de las cuatro universidades seleccionadas con los contenidos que se trabajan en cada uno de las asignaturas del módulo genérico.

Presentamos las competencias con el fin de poder observar cuáles hacen referencia al término de conducta disruptiva y otros relacionados como convivencia, conflicto, etc., para posteriormente analizar si aparecen o no en los planes de estudio de las 4 Universidades seleccionadas.

Las competencias generales (CG) que deben alcanzar los estudiantes del máster del profesorado, según la Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, se encuentran en la página 149. De las once competencias, se presentan las relacionadas con la gestión de la conducta disruptiva.

Tabla 101
Competencias generales relacionadas con la conducta disruptiva

CG5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
CG7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
CG9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

Las competencias específicas (CE) de cada asignatura son las siguientes:

Tabla 102
CE de Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (ADP)

APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
CE1. Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
CE2. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.
CE3. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
CE4. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.

Tabla 103
CE de Procesos y Contextos educativos (PCE)

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
CE5.Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
CE6.Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
CE7.Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
CE8.Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
CE9.Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia

Tabla 104
CE de Sociedad, Familia y Educación (SFE)

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN
CE10. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
CE11. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
CE12. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

De entre todas las universidades españolas que ofrecen el máster de formación del profesorado, se presentan los planes de estudios del máster de las cuatro universidades más representadas por los sujetos de la muestra del estudio 2.

2.2.1. Máster del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)

La estructura del máster en la Universidad Complutense de Madrid es el siguiente:

Tabla 105
Estructura del máster de la UCM

Módulos	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Módulo Común	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	Obligatorio
	Procesos y contextos educativos	4	Obligatorio
	Sociedad, familia y educación	4	Obligatorio
Módulo de la especialidad	Complementos para la formación disciplinar	15	Optativo
	Enseñanza y aprendizaje de las materias correspondientes	15	
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa		
	Prácticum	12	Obligatorio
	Trabajo final de máster	6	Obligatorio

Además, añade las siguientes competencias generales y básicas a su plan de estudio.

Tabla 106
Competencias generales y básicas al MAES por la UCM

G12. Completar los conocimientos de las disciplinas correspondientes en todos aquellos aspectos que puedan resultar de especial interés para el ejercicio de la docencia y la divulgación de la disciplina, así como el incremento del interés y la apreciación de los mismos en los diferentes niveles educativos.
G13. Conocer las características psicopedagógicas de los alumnos para poder evaluarlos y emitir los informes que se requieran.
G14. Conocer las medidas de atención a la diversidad que se pueden adoptar para poder realizar el asesoramiento necesario en cada caso.
G15. Analizar la organización y funcionamiento del centro para coordinar la orientación, personal, académica y profesional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.

G16. Desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente a las familias acerca del proceso de desarrollo y de aprendizaje de sus hijos.
G17. Identificar los servicios públicos y entidades comunitarias con las que pueda colaborar el centro y promover y planificar, en colaboración con el equipo directivo, las acciones necesarias para una mejor atención al alumnado.
Competencias Básicas de la UCM
CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Tabla 107

Competencias específicas de la UCM

CE.13. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.
CE.14. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.
CE.15. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

CE.16. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.

CE.17. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.

CE.18. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.

CE.19. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.

CE.20. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.

CE.21. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

CE.22. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CE.23. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.

CE.24. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

CE.25. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.

CE.26. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

CE.27. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

CE.28. Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.

CE.29. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.

CE.30. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CE.31. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.

CE.32. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. CE.33. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

Los contenidos y las competencias asociadas a ellos de las asignaturas comunes son los siguientes:

Tabla 108
ADP de la UCM

APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
TODAS LAS CG
CE1, CE2, CE3 y CE4.
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
El estudiante de educación secundaria: características psicológicas y sociales. El desarrollo psicológico en la etapa de la adolescencia. Planificación del aprendizaje por competencias en educación secundaria: concepto, programación, metodología y tecnología educativa. Estrategias para fomentar el autoaprendizaje, el aprendizaje grupal y habilidades de pensamiento y toma de decisiones. Fundamentos psicológicos y pedagógicos y estrategias de diversificación educativa. Identificación y tratamiento de problemas de aprendizaje en educación secundaria
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
Fundamentos del desarrollo y del aprendizaje humano. Aprender y enseñar en la Educación Secundaria. Psicología de la instrucción.

Tabla 109
PCE de la UCM

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
TODAS LAS CG
CE5, CE6, CE7,CE8 y CE9
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
La Educación secundaria en el sistema educativo español: Génesis, evolución, normativa y organización. Evolución histórica del profesor de educación secundaria. Gestión del proyecto educativo y criterios de calidad y mejora. Evaluación, investigación, innovación. La tutoría y la orientación académica y profesional en educación secundaria. Procesos comunicativos, clima, convivencia y resolución de conflictos en contextos educativos. Modelos y estrategias de educación emocional, ética y cívica.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
La Educación Secundaria en el sistema educativo español: Génesis, evolución, y momento actual. Normativa y organización de la Educación Secundaria. Elaboración y gestión de los planes institucionales del Centro para la mejora de la calidad educativa. El proyecto educativo del centro. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: Medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad en el Sistema Educativo Español. La tutoría y la orientación académica y profesional en educación secundaria: Agentes e instituciones (tutoría, departamento de orientación, equipos específicos). Los Planes de actuación (Plan de acción tutorial y Plan de orientación académica y profesional) Procesos comunicativos, clima escolar y convivencia: Análisis de la interacción educativa y estrategias de resolución de conflictos Educación en valores y formación de actitudes

Tabla 110
SFC de la UCM

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN
Todas las CG
CE10 y CE 11
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
La interacción del centro de Educación Secundaria con el entorno social y la familia como espacios educativos Evolución histórica de la familia e incidencia educativa de las tipologías familiares en la Educación Secundaria. Respuestas educativas al pluralismo socio-cultural en la Educación Secundaria. Elementos de cohesión e integración social: el respeto a los derechos humanos y los principios de equidad y no discriminación desde la perspectiva de la Educación Secundaria. La orientación familiar en el contexto de la Educación Secundaria. Habilidades sociales y técnicas de comunicación del profesorado de Educación Secundaria.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
Los sistemas educativos en el mundo de hoy en su relación con el contexto sociocultural La interacción del centro de Educación Secundaria con el entorno social y la familia como espacios educativos. Evolución histórica de la familia e incidencia educativa de las tipologías familiares en la Educación Secundaria. Respuestas educativas al pluralismo socio-cultural en la Educación Secundaria. Finalidades y exigencias de la actividad educativa. Elementos de cohesión e integración social: el respeto a los derechos humanos y los principios de equidad y no discriminación desde la perspectiva de la Educación Secundaria. La orientación familiar en el contexto de la Educación Secundaria. Habilidades sociales y técnicas de comunicación del profesorado de Educación Secundaria.

2.2.2. Máster del profesorado de la Universidad de Granada (UGR)

La estructura en esta universidad es la que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 111
Plan de estudios del MAES en la UGR

Módulos	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Módulo Común	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	4	Obligatorio
	Procesos y contextos educativos	4	Obligatorio
	Sociedad, familia y educación	4	Obligatorio
Módulo de la especialidad	Complementos de formación disciplinar en la especialidad	10	
	Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad	12	Optativo
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	2	
Libre disposición (ELEGIR 2)	Atención a la diversidad y multiculturalidad (ADM)	8	Optativo
	Atención a estudiantes con necesidades especiales (AENE)		
	Hacia una cultura para la paz (CP)		
	Educación para la igualdad (EI)		
	Organización y gestión de centros educativos (OGE)		
	Prácticum	10	Obligatorio
	Trabajo final de máster	6	

La UGR añade las siguientes competencias generales:

Tabla 112

Competencias generales de la UGR

Competencias generales
CG12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor.
CG13. Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
CG14. Desarrollar en los estudiantes habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Tabla 113

Competencias específicas de la UGR

APD
CE5. Conceptualizar con rigor y precisión las claves psico-evolutivas, psico-educativas y culturales que contextualizan el desarrollo adolescente y sus implicaciones en los procesos de enseñanza –aprendizaje.
CE6. Construir un concepto del adolescente fundamentado en las perspectivas psicológicas y sus hallazgos científicos.
CE7. Definir las variables psicológicas para la elaboración un proyecto educativo que incluya los procesos psicológicos que acontecen en la actividad de enseñar y aprender que realizan profesores, profesoras y estudiantes adolescentes.
CE8. Comprender y valorar la diversidad en el alumnado según su desarrollo psico-evolutivo y psico-educativo y las repercusiones que éste tiene en el aprendizaje.
CE9. Conocer y analizar los factores psicológicos que favorecen el aprendizaje.
CE10. Establecer procesos de comunicación con adolescentes y de aproximación a su realidad y valores para orientarles en su desarrollo.
CE11. Detectar y analizar situaciones y dificultades que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje e intervenir adecuadamente.
PCE
CE17. Situar la práctica educativa y de la profesión docente dentro de los diversos contextos (social, cultural, histórico, normativo, organizativo y de aula) en que se desarrolla, analizando el modo en que estos contextos influyen en y son influidos por los procesos educativos que en ellos tienen lugar.

CE18. Conocer los espacios de autonomía pedagógica, curricular y de gestión y organización de los centros educativos para participar en ellos a través de medidas y actuaciones encaminadas a la definición y realización de un proyecto educativo ajustado al entorno y a la cultura del centro y comprometido con su progreso y mejora. CE19. Conocer y analizar la idiosincrasia de centros y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos. CE20.Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria. CE21. Proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las distintas funciones asignadas a los docentes en su rol de tutores, y en colaboración con los Departamentos de Orientación. CE22. Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.
SFE
CE26. Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado. CE27. Conocer y comprender el papel educativo de la familia y su interacción con el entorno escolar. CE28. Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educadores de los adolescentes.

Los contenidos de las asignaturas comunes y las competencias genéricas y específicas asociadas son los siguientes:

Tabla 114

ADP de la UGR en Granada y Melilla

APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD
CG2-CG3CG4-CG5-CG6-CG7CG8-CG9-CG10-CG11- CG12-CG13-CG14
CE1-CE2-CE3-CE4-CE5-CE6-CE7-CE8-CE9-CE10-CE11
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación.
Etapas del desarrollo y Adolescencia: Desarrollo cognitivo, afectivo, social y físico en esta etapa.
Factores que favorecen o dificultan el desarrollo.
El proceso de enseñanza-aprendizaje: la construcción del conocimiento en el aula.
El aprendizaje escolar: aprender a aprender, procesos psicológicos implicados en el aprendizaje en el aula. Procesos de memoria y organización del conocimiento.
Factores que influyen en el aprendizaje: nivel de desarrollo formal, representaciones y esquemas previos, estilos cognitivos, motivación, emoción y autoconcepto.
Aspectos psicosociales del aprendizaje y construcción de conocimientos compartidos.
La interacción en el aula como motor de aprendizaje.
Comunicación y resolución de conflictos.
Diferencias individuales y aprendizaje: motóricas, sensoriales, psíquicas, de origen sociocultural, género, habilidades lingüísticas.
Las necesidades educativas especiales: estrategias de tratamiento.
Principios psicopedagógicos para atender a la diversidad del alumnado en centros de secundaria.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-GRANADA
Conceptos y teorías del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad.
Desarrollo cognitivo.
Desarrollo social-emocional y de la personalidad en la adolescencia.
Algunos problemas que afectan al desarrollo de la personalidad en la adolescencia.
Procesos del aprendizaje.
Condiciones y estrategias de aprendizaje.
Contenidos del aprendizaje: ¿Qué se aprende?
Motivación para aprender y clima de aprendizaje en el aula.

CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-MELILLA
Conceptos y teorías del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad.
Desarrollo cognitivo.
Desarrollo social-emocional y de la personalidad en la adolescencia.
Algunos problemas que afectan al desarrollo de la personalidad en la adolescencia.
Procesos del aprendizaje.
Condiciones y estrategias de aprendizaje.
Contenidos del aprendizaje: ¿Qué se aprende?
Motivación para aprender y clima de aprendizaje en el aula

Tabla 115

PCE de la UGR en Granada y en Melilla

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
CG2-CG3CG4-CG5-CG6-CG7CG8-CG9-CG10-CG11- CG12-CG13
CE12-CE13-CE14-CE15-CE16- CE17-CE18-CE19-CE20-CE21-CE22
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Evolución del sistema educativo español: historia, presente y perspectiva. Marco normativo de la educación secundaria. El currículum y los objetivos de la educación obligatoria.
Organización de los centros de secundaria: organización de recursos humanos, estructuras de participación de la comunidad educativa y relaciones con el entorno. Organización de recursos materiales y funcionales del centro. Cultura de centro y ecología del aula: Organización y gestión educativa de centro y aula.
Las habilidades docentes para la gestión de relaciones en el aula: dinámica grupal, participación, convivencia y mediación de conflictos. Tutoría y orientación: funciones tutoriales del profesor de secundaria, la orientación educativa como función tutorial. Tutoría, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos/as.
Atención a la diversidad: necesidades educativas especiales, alumnos extranjeros, sobredotación intelectual, problemas de aprendizaje y déficit sociocultural.
La organización y la gestión del aula: Modalidades de agrupación de alumnos y gestión de los espacios y los tiempos didácticos atendiendo las necesidades específicas del alumnado. La comunicación educativa. La competencia comunicativa verbal y la no verbal en el aula y fuera de ella.
El uso de las TICs en la comunidad educativa y en el ejercicio de la función tutorial.

CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-GRANADA

Tema 1. Aspectos generales de la didáctica

1. Qué es ser profesor/a.

2. Glosario de términos: Competencias Clave; Fines y Objetivos; Contenidos; Criterios de evaluación; los criterios de evaluación como objetivos didácticos; Estándares de aprendizaje y/o indicadores de evaluación; Procesos cognitivos.

3. Programaciones Didácticas. Unidades Didácticas. Unidades Didácticas Integradas. Ejercicio; Actividad; Actividad Inferencial; Tarea; Proyecto.

4. Qué aprender y Cómo enseñarlo, una visión introductoria desde la pedagogía activa.

Tema 2. Currículo. Nuevo modelo curricular.

1. Componentes del currículo: Competencias; Objetivos; Contenidos; Metodología; Criterios de evaluación. Relación e interdependencia entre ellos, secuencia didáctica.

2. Niveles de concreción curricular.

3. Estudio de la propuesta recogida en la normativa vigente o Papel del profesorado. Estilos de profesorado. Perfil de docente que precisa la Enseñanza Secundaria actual. Trabajo en equipo, investigador desde la acción-reflexión. Papel del alumnado. Qué es aprender: Competencias, procesos cognitivos y contenidos básicos e imprescindibles para un aprendizaje a lo largo de la vida. Interacción didáctica: clima de aula. La secuencia didáctica. El producto final: motivación e implicación del alumnado (Aportaciones de la neuroeducación).

Tema 3. La perspectiva interdisciplinar y las metodologías activas. Escuela para todos

1. La escuela para la vida: Globalización e interdisciplinariedad. Aprendizaje contextualizado.

2. Diversidad. Estilos de aprendizaje. La respuesta a la diversidad del alumnado: Diseño Universal del Aprendizaje.

3. Metodologías activas para el aprendizaje eficaz e Inclusivo: Aprendizaje cooperativo; Centros de Interés; Técnicas Freinet; Unidades didácticas Integradas; Aprendizaje Basado en Proyectos.

4. Sesión de Experiencias de centros innovadores en metodología (Organiza la Escuela de Postgrado, Aula magna de Facultad de Educación).

Tema 4. La evaluación a examen.

1. La evaluación en la acción didáctica. Evaluación versus calificación.

2. Qué evaluar ¿contenidos o procesos cognitivos estables? La evaluación de las competencias clave.

3. Diversidad de procedimientos e instrumentos: Rúbricas, portafolio, escalas de observación.

Tema 5. Programación didáctica.

1. Secuencia didáctica. Lógica en su elaboración. Conexión con demandas sociales y avances psicopedagógicos y de neuroeducación.

2. Prácticas con supuestos de programación. En equipo, a ser posible interdisciplinar.

CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-MELILLA

Bloque I. Educación

1. Educación y Democracia.

2. Educación para la ciudadanía.

3. Sociedades postindustriales y sistemas educativos, cultura escolar y Reforma.

4. El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior.

Bloque II. Sistema Educativo Español.

1. Evolución histórica del sistema educativo. Realidad actual versus demandas de futuro.

2. Estructura del sistema educativo actual no universitario.

3. Tipos de enseñanzas: regímenes, etapas, niveles y grados de enseñanza.

4. La Educación Secundaria Obligatoria: Características y finalidades. Estructura. Acceso, permanencia y titulación. Salidas académico-profesionales.

6. El Bachillerato: Características y finalidades. Estructura. Acceso, permanencia y titulación. Salidas académico profesionales.

7. La Formación Profesional: Características y finalidades. Estructura. Acceso, permanencia y titulación. Salidas académico-profesionales.

8. Las enseñanzas de régimen especial.

Bloque III. Curriculum.

1. Introducción: a) La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. b) Enfoques, teorías y modelos de Didáctica. c) Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico.

2. Estructura y planificación del proceso didáctico: a) Planificación del proceso didáctico: objetivos, fines; los criterios de evaluación como objetivos didácticos.

b) Contenidos y competencias básicas en el proceso didáctico. Procesos mentales. c) Metodología de la acción didáctica. Las metodologías activas en la Educación: trabajo cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc. d) Estilos de aprendizajes. Hacia la diversidad de aprendizajes. e) Los medios y recurso en proceso didáctico.
3. La evaluación en la acción didáctica. Evaluación versus calificación. Diversidad de procedimientos e instrumentos: Rúbricas, portafolio, escalas de observación, etc.
4. La acción tutorial del profesorado de Secundaria: a) Actuaciones con alumnado individualmente y en grupo. b) Tutor/a, coordinación del Equipo Educativo. c) Las familias.

Tabla 116

SFE de la UGR en Granada y en Melilla

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN
CG2-CG3CG4-CG5-CG6-CG7CG8-CG9-CG10-CG11- CG12-CG13
CE23-CE24-CE25-CE26-CE27-CE28
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Sociedad y educación: la perspectiva sociológica. Cambios sociales y enseñanza secundaria. La enseñanza comprensiva y las reformas educativas en Europa: debates y propuestas. La sociedad y la familia como contextos educativos. Nuevos escenarios educativos en la sociedad actual. El alumnado de secundaria: condición social de la adolescencia y la juventud. Actitudes del alumnado frente a la educación y la escolarización. Relaciones entre cultura juvenil y cultura escolar. La educación emocional y ciudadana de adolescentes y jóvenes. Evolución histórica de la familia, tipologías y estilos educativos parentales. Diversidad cultural de los ambientes familiares y su influencia educativa. Cambios en los estilos educativos familiares y la relación entre padres e hijos.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-GRANADA
Tema 1: Introducción. El estudio sociológico de la educación. Tema 2: La formación del sujeto social desde la perspectiva educativa. Tema 3: la educación en el marco de la sociedad actual. Tema 4: Estructura social y desigualdad social en educación: clase social, género y sexualidad, etnia, y diversidad.

Tema 5: Principales agentes educativos desde la perspectiva sociológica. Tema 5.1.: La familia en secundaria. Tema 5.2.: El profesorado de secundaria. Tema 5.3.: Escuela y comunidad. Tema 5.4.: El estudiantado de secundaria.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-MELILLA
Sociedad y Educación: perspectiva sociológica. Cambios sociales y Educación. Otra escuela es posible: Escuelas democráticas. La escuela como institución escolar. El docente profesional. El alumnado de Secundaria. Derechos y deberes del alumnado. La relación educativa. Familia y Educación. La familia, evolución, tipos y funciones. La educación familiar. Su incidencia en la educación y en el rendimiento de los hijos. La crisis de la familia. Participación de la familia en el Sistema Educativo. Marco legal de la participación. Evolución histórica del sistema educativo español. Normativa actual. Políticas educativas y reformas en Europa: debates y propuestas. La educación en un mundo en crisis. El sentido de nuestros valores. Características de la sociedad actual. Las desigualdades sociales y educativas: clase, género, etnia y otros colectivos desfavorecidos. La educación inclusiva como respuesta educativa a la diversidad.

2.2.3. Máster del profesorado de la Universidad de Málaga (UMA)

El plan de estudios del máster en la Universidad de Málaga es el siguiente:

Tabla 117
Estructura del MAES en la UMA

Módulos	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Módulo Común	Desarrollo psicológico y aprendizaje	4	Obligatorio
	Procesos y contextos educativos	4	Obligatorio
	Sociedad, familia y educación	4	Obligatorio

Módulos	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Módulo específico	Complementos de formación disciplinar en la especialidad	6	
	Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad	12	Optativo
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	6	
Módulo de Prácticum	Prácticum I y II	16	Obligatorio
	Trabajo Fin de Máster		Obligatorio
Libre designación		8	

La UMA añade las siguientes competencias a su plan de estudios

Tabla 118

Competencias generales y básicas de la UMA

Competencias generales y básicas
CG12. Fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor.
CG13. Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
CG14. Desarrollar en los estudiantes habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Tabla 119

Competencias específicas de la UMA

Competencias específicas
APD
CE5. Conceptualizar con rigor y precisión las claves psico-evolutivas, psico-educativas y culturales que contextualizan el desarrollo adolescente y sus implicaciones en los procesos de enseñanza ¿aprendizaje.
CE6. Construir un concepto del adolescente fundamentado en las perspectivas psicológicas y sus hallazgos científicos.
CE7. Definir las variables psicológicas para la elaboración un proyecto educativo que incluya los procesos psicológicos que acontecen en la actividad de enseñar y aprender que realizan profesores, profesoras y estudiantes adolescentes.
CE8. Comprender y valorar la diversidad en el alumnado según su desarrollo psico-evolutivo y psico-educativo y las repercusiones que éste tiene en el aprendizaje.
CE9. Conocer y analizar los factores psicológicos que favorecen el aprendizaje.
CE10. Establecer procesos de comunicación con adolescentes y de aproximación a su realidad y valores para orientarles en su desarrollo.
CE11. Detectar y analizar situaciones y dificultades que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje e intervenir adecuadamente.
PCE
CE17. Situar la práctica educativa y de la profesión docente dentro de los diversos contextos (social, cultural, histórico, normativo, organizativo y de aula) en que se desarrolla, analizando el modo en que estos contextos influyen en y son influidos por los procesos educativos que en ellos tienen lugar.

CE18. Conocer los espacios de autonomía pedagógica, curricular y de gestión y organización de los centros educativos para participar en ellos a través de medidas y actuaciones encaminadas a la definición y realización de un proyecto educativo ajustado al entorno y a la cultura del centro y comprometido con su progreso y mejora.
CE19. Conocer y analizar la idiosincrasia de centros y aulas de cara a proponer actuaciones para la gestión de la convivencia que faciliten el aprendizaje, el desarrollo emocional y la adquisición de valores cívicos.
CE20.Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la función tutorial del profesorado de Educación Secundaria.
CE21. Proponer, organizar y llevar a cabo actuaciones de acción tutorial conforme a las distintas funciones asignadas a los docentes en su rol de tutores, y en colaboración con los Departamentos de Orientación.
CE22. Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TICs en la función docente.
SFE
CE26. Conocer y comprender las influencias del entorno sociocultural del centro en la formación del alumnado.
CE27. Conocer y comprender el papel educativo de la familia y su interacción con el entorno escolar.
CE28. Analizar el poder educador de la escuela en continua relación e interacción con otros contextos educadores de los adolescentes.

Las competencias genéricas y específicas y los contenidos de las asignaturas comunes son los siguientes:

Tabla 120
ADP de la UMA

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN
CG2-CG3CG4-CG5-CG6-CG7CG8-CG9-CG10-CG11- CG12-CG13
CE23-CE24-CE25-CE26-CE27-CE28
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. Etapas del desarrollo y Adolescencia: Desarrollo cognitivo, afectivo, social y físico en esta etapa. Factores que favorecen o dificultan el desarrollo. El proceso de enseñanza-aprendizaje: la construcción del conocimiento en el aula. El aprendizaje escolar: aprender a aprender, procesos psicológicos implicados en el aprendizaje en el aula. Procesos de memoria y organización del conocimiento. Factores que influyen en el aprendizaje: nivel de desarrollo formal, representaciones y esquemas previos, estilos cognitivos, motivación, emoción y autoconcepto. Aspectos psicosociales del aprendizaje y construcción de conocimientos compartidos. La interacción en el aula como motor de aprendizaje. Comunicación y resolución de conflictos. Diferencias individuales y aprendizaje: motóricas, sensoriales, psíquicas, de origen sociocultural, género, habilidades lingüísticas. Las necesidades educativas especiales: estrategias de tratamiento. Principios psicopedagógicos para atender a la diversidad del alumnado en los centros de secundaria.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA-GRANADA
1. Procesos de desarrollo y aprendizaje en la etapa adolescente 1.1 Concepto y relación entre Desarrollo y Aprendizaje humano. 1.2 Concepciones explicativas generales sobre desarrollo y aprendizaje humano (organicista-mecanicista-interaccionista). Modelo explicativo actual. Factores que favorecen o dificultan los procesos de desarrollo y aprendizaje en la adolescencia. 1.3 Adolescencia como fenómeno social y cultural y Adolescencia como proceso de transición evolutiva: retos evolutivos y educativos. 1.4 Procesos de cambio físico-biológicos y sus repercusiones psicológicas. 2. Procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico en la adolescencia. 2.1 Teorías explicativas sobre desarrollo cognitivo-lingüístico.

2.2 Procesos de desarrollo cognitivo (de la lógica concreta al pensamiento científico, características del pensamiento formal, abstracción, reflexión, complejidad, razonamiento y resolución de problemas, razonamiento moral.
2.3 Progresos en el desarrollo del lenguaje (estructura del discurso narrativo, lenguaje oral, comprensión y redacción de textos escritos, pragmática del lenguaje, etc.
3.Estrategias y programas psicoeducativos para la intervención cognitivo-lingüística en el aula.
3.1 Enfoque constructivista en el aprendizaje y factores que influyen en la construcción del conocimiento.
3.2 El docente como promotor del desarrollo y mediador del aprendizaje en el aula. Enseñar a pensar: Estrategias de aprendizaje y Metacognición.
4. Procesos de desarrollo afectivo, social y de la personalidad en la adolescencia.
4.1 Teorías explicativas sobre desarrollo afectivo y social
4.2 Procesos de desarrollo afectivo-social (identidad personal, autoconcepto, autoestima, conducta prosocial, desarrollo social en la familia y en el grupo de iguales, desarrollo y adquisición de roles de género, etc.).
5. Principios, estrategias y programas psicoeducativos para la intervención socioafectiva en el aula.
5.1 Aplicaciones de las Teorías a la mejora de la convivencia escolar: prevención de problemas de convivencia escolar, técnicas de mediación sociopersonal en el aula, igualdad y prevención de violencia de género.
5.2 Factores socioemocionales en el aprendizaje escolar: motivación y otros procesos socioemocionales.

Tabla 121
PCE de la UMA

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
CG2-CG3-CG4-CG5-CG6-CG7-CG8-CG9-CG10-CG11-CG12-CG13-CG14
CB6-CB7-CB8-CB9-CB10
CE14-CE16-CE19
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Evolución del sistema educativo español: historia, presente y perspectiva. Marco normativo de la educación secundaria. El currículum y los objetivos de la educación obligatoria.

Organización de los centros de secundaria: organización de recursos humanos, estructuras de participación de la comunidad educativa y relaciones con el entorno.
Organización de recursos materiales y funcionales del centro.
Cultura de centro y ecología del aula: Organización y gestión educativa de centro y aula.
Las habilidades docentes para la gestión de relaciones en el aula: dinámica grupal, participación, convivencia y mediación de conflictos.
Tutoría y orientación: funciones tutoriales del profesor de secundaria, la orientación educativa como función tutorial. Tutoría, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos.
Atención a la diversidad: necesidades educativas especiales, alumnos extranjeros, sobredotación intelectual, problemas de aprendizaje y déficit sociocultural.
La organización y la gestión del aula: Modalidades de agrupación de alumnos y gestión de los espacios y los tiempos didácticos atendiendo las necesidades específicas del alumnado.
La comunicación educativa. La competencia comunicativa verbal y la no verbal en el aula y fuera de ella.
El uso de las TICs en la comunidad educativa y en la función tutorial.

CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA

1. Perfil profesional del docente.
2. Contextos educativos.
   - El currículum y los objetivos de la educación.
   - La organización del centro.
3. Procesos educativos.
   - Enseñanza y aprendizaje.
   - Evaluación y calificación.
   - Atención a la diversidad.

Tabla 122

SFE de la UMA

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN
CG2-CG3-CG4-CG5-CG6-CG7-CG8-CG9-CG10-CG11-CG12-CG13-CG14 CB6-CB7-CB8-CB9-CB10 CE23-CE24-CE25-CE26-CE27-CE28
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Sociedad y educación: la perspectiva sociológica. Cambios sociales y enseñanza secundaria. La enseñanza comprensiva y las reformas educativas en Europa: debates y propuestas. La sociedad y la familia como contextos educativos. Nuevos escenarios educativos en la sociedad actual. El alumnado de secundaria: condición social de la adolescencia y la juventud. Actitudes del alumnado frente a la educación y la escolarización. Relaciones entre cultura juvenil y cultura escolar. La educación emocional y ciudadana de adolescentes y jóvenes. Evolución histórica de la familia, tipologías y estilos educativos parentales. Diversidad cultural de los ambientes familiares y su influencia educativa. Cambios en los estilos educativos familiares y la relación entre padres e hijos. Relaciones y procesos de comunicación entre familia y escuela. El profesorado: condición social de los docentes. Cambios en la profesionalidad docente y culturas profesionales. Las desigualdades sociales y educativas. Fomento de la igualdad en la enseñanza secundaria. Estrategias para la construcción de un espacio educativo común: La educación en valores como eje transversal del currículum. La transición educativa posterior a la ESO: Formación para el acceso a la universidad o al mercado de trabajo: bachillerato, formación profesional y dispositivos de inserción laboral.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
1. Concepto de educación. 1.1.- Naturaleza, concepto y dimensiones de la educación. 2.- Influencia entre sociedad y educación: educación y cambio social 2.1 Educación y sociedad: derechos, deberes, igualdad y libertad. 3.- La institución educativa. 3.1 Justificación, finalidades, críticas, legislación y comparación con otros países. 4.- La familia como agencia educativa. 4.1 Historia, tipología, evolución y sus potencialidades educativas. Críticas.

2.2.4. Máster del profesorado de la Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Según las enseñanzas del Máster en esta universidad se organiza de la siguiente manera:

Tabla 123
Plan de estudios del MAES por la UNED

Módulos	Asignatura	Créditos ECTS	Carácter
Modulo genérico	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	5	Obligatorio
	Procesos y contextos educativos	5	
	Sociedad, familia y educación	5	
Modulo específico	Complementos para la formación disciplinar	10	Optativas
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	12	
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	5	
	Prácticum	12	Prácticas externas
	Trabajo Fin de Máster	6	Trabajo fin de máster

Añade en su plan de estudios la universidad añade las siguientes competencias básicas (CB) y transversales (CT).

Tabla 124
Competencias básicas y transversales del MAES

COMPETENCIAS BÁSICAS
CB6- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

CB8- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas inculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

CB9- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

CB10- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
CT1- Gestionar y planificar la actividad profesional.
CT2- Desarrollar procesos cognitivos superiores.
CT3- Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.
CT4- Comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional con todo tipo de interlocutores.
CT5- Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento.

A continuación se presentan las competencias genéricas y específicas y los contenidos de las asignaturas comunes son los siguientes:

Tabla 125
DPA EN LA UNED

DESARROLLO PSICOLÓGICO Y APRENDIZAJE.
CG1-CG2-CG3CG4-CG5-CG6-CG7CG8-CG9-CG10-CG11-CG 12
CB6-CB7-CB8-CB9-CB10
CE1-CE2-CE3-CE4
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Comunicación y lenguaje.
Desarrollo y habilidades motrices.
Desarrollo Cognitivo.
Problemas en el Desarrollo Cognitivo.

Tabla 126

SFE de la UNED

SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN
CG1-CG10-CG11-CG12-CG2-CG3-CG4-CG5-CG6-CG7-CG8-CG9 CB6-CB7-CB8-CB9-CB10 CE23-CE24-CE25
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
La construcción comunitaria democrática: desigualdad, exclusión y globalización. La acción recíproca entre sociedad y educación. Los Derechos Humanos: un referente de la educación democrática. La educación como agente dinamizador del avance social. La función educadora de la familia. Familia y centro educativo: su necesaria colaboración. Los centros educativos, espacios para la construcción de ciudadanía. Interculturalidad, educación en valores, y formación ciudadana. Familia, centro educativo y comunidad. Rol social y funciones educadoras del profesorado. Desarrollo de la personalidad. Desarrollo Social. Desarrollo Emocional. Comportamiento y adaptación
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
Tema 1. La transición de la infancia a la edad adulta: la importancia del desarrollo evolutivo en la educación. Tema 2 y 3. El desarrollo cognitivo I y II. Tema 4. Desarrollo de la personalidad. Tema 5. Desarrollo social y emocional. Tema 6 y 7. Problemas más frecuentes y signos de alerta I y II. Tema 8. El profesor ante la diversidad: resolución de situaciones educativas. Tema 9 y 10. Programas para el desarrollo de destrezas y aptitudes individuales I y II.

CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
Tema 1: Sociedad y educación: un desafío permanente.
Tema 2: El derecho a la educación. Clarificación terminológica y problemáticas derivadas.
Tema 3. Las relaciones entre las familias, los centros de formación y la comunidad.
Tema 4. La comunidad escolar, espacio para la construcción de ciudadanía.
Tema 5. La educación secundaria y la adquisición de competencias clave.
Tema 6. Rol social y funciones del profesorado.

Tabla 127
PCE de la UNED

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS
CG1-CG10-CG11-CG12-CG12-CG3-CG4-CG5-CG6-CG7-CG8-CG9 CB6-CB7-CB8-CB10 CE12-CE13-CE14-CE15-CE16
CONTENIDOS DEL SISTEMA DE VERIFICACIÓN
Evolución Histórica del Sistema educativo Actual (Dpto. H. de la Educación). La complejidad y dilemas de la enseñanza Secundaria. Los procesos de interacción y comunicación en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Análisis y Revisión Institucional. El Proyecto Educativo y la mejora de la calidad del Centro. Asesoramiento académico y profesional en el centro educativo. Educación emocional, en valores, formación ciudadana y convivencia. Atención a la diversidad y procesos de aprendizaje. Los procesos de interacción y comunicación en el aula abordar y resolver posibles problemas. La Tutoría y problemas de aprendizaje.
CONTENIDOS DE LA GUÍA DE LA ASIGNATURA
Caracterización del sistema educativo y de la educación secundaria en su evolución histórica reciente. Interacción Didáctica, Comunicación en el Centro, Tutoría y Atención a la Diversidad Proyecto educativo, revisión y aprendizaje institucional.

2.3. La formación permanente en la ciudad de Melilla

Anualmente, la Dirección Provincial de Educación de Melilla elabora el plan de formación desde la Unidad de Programas Educativos (UPE) con los siguientes objetivos:

- Actualizar las competencias pedagógicas y didácticas del profesorado en ejercicio de las distintas enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre.
- Contribuir al desarrollo de las competencias del personal docente, poniendo de manifiesto la importancia de la competencia digital en la sociedad actual y futura, la necesidad de que las tecnologías de la información y la comunicación se integren plenamente en los centros formativos, y que se exploten también las oportunidades sin precedentes que ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad, accesibilidad y equidad de la educación y la formación.
- Ofrecer una formación diversificada que responda a las necesidades del servicio público educativo de Melilla, a los intereses y necesidades del profesorado y de los centros educativos.
- Potenciar la participación del profesorado y de los equipos docentes, implicándolos en el desarrollo y la evaluación de las actividades formativas, así como en los procesos de análisis y definición de necesidades, para posibilitar la adecuación de los contenidos de los programas de ámbito provincial a las particularidades y peculiaridades de cada uno de los centros educativos, procurando dar respuesta a las demandas solicitadas por los centros educativos: competencias digitales, convivencia escolar, etc. (UPE, 2016, p.5)

La formación docente durante los últimos cinco cursos escolares de la Unidad de Programas Formativos del profesorado se indica en las tablas siguientes, destacando en color verde aquella formación relacionada con la conducta disruptiva del alumnado:

Tabla 128

Formación I curso 2015/2016

CURSOS DE FORMACIÓN
Seguridad TIC en menores.
Protocolos de actuación en centros Evaluación en la EOI
Usos y aplicaciones didácticas de las PDI
Didáctica de la música de cámara a Curso presencial
Usos y aplicaciones didácticas de las PDI
Coaching educativo
Programación con Scratch y Arduino
Formación SED
MOODLE
Aprendizaje Cooperativo
e-Twinning
The clil teacher´s competences
Función Directiva
Funcionarios en prácticas
Utilización didáctica de herramientas GOOGLE
Competencias clave. Evaluación
Uso y aplicaciones didácticas de las tablets
Formación en ABN
Formación para orientadores
Introducción al concepto bobath para la valoración y el tratamiento del niño con alteraciones sensorio-motoras de origen central

Tabla 129

Formación II curso 2015/2016

GRUPOS DE TRABAJO Y SEMINARIOS 2015/2016
Proyecto de hábitos saludables en educación primaria
Proyecto de hábitos saludables en educación primaria: la salud y el medio ambiente
Las nuevas tecnologías: PowerPoint y WebQuest, recursos para trabajar técnicas de estudio
V CoeducArte: Convivir-Conciliar
La pizarra digital interactiva en el aula de educación infantil
La inteligencia emocional en educación infantil con alumnos en desventaja social: enfoque competencial y recursos didácticos

"Eco-salud"
Guía práctica para el fomento de la lectura en inglés de centros bilingües de Melilla y de mejora en la comprensión y expresión.
Iniciación a la informática para el profesorado del CEPA
Las herramientas TIC y su aplicación en el aprendizaje colaborativo en un Centro Para Personas Adultas
Utilización del paquete ofimática para la elaboración de recursos didácticos
La educación física adherida a las concepciones de la educación especial
Erase una vez
Adecuación de las adaptaciones curriculares a la LOMCE CEE Reina Sofía
Fichas lecto-escritoras de Educación Física en primaria
Trabajando ABN
Entre todos
Construye tu mundo. Elaboración de material para la conversión de los centros educativos en CEPAFD Duarte
Coordinación del Programa de Acompañamiento.
Batería de recursos para el Ciclo Formativo de Grado Superior: Técnico Superior en Educación Infantil.Primer Curso. Modalidad ON LINE

Tabla 130

Formación I curso 2016/2017

CURSOS DE FORMACIÓN
Usos y aplicaciones didácticas de las PDI
Coaching educativo con programación neurolingüística
Biología molecular y citogenética
I Jornadas de formación a profesionales de atención directa con infancia maltratada
Utilización didáctica de herramientas GOOGLE
Moodle para docentes en el SED (Sistema Educativo Digital) inicial y avanzado
Aulas TEA. Formación Inicial. Intervención con alumnos TEA
Recurso educativo en el aula: lengua de signos española
Formación de entrada al bilingüismo
Método Phonics en infantil y primaria
Formación SED (Sistema Educativo Digital)
El método ABN en infantil y primaria
Las artes como metodología para la inclusión y la convivencia en contextos de diversidad (Programa MUS-E)
Excel en contextos educativos

Usos y aplicaciones didácticas de las PDI
Diversidad sexual, familiar y de género en contextos educativos. Propuestas para prevenir, detectar e intervenir frente al acoso escolar por homofobia y transfobia
Diagnóstico, reparación y programación de centralitas del automóvil
Diagnóstico y reparación de averías de equipos de climatización inverter y volumen variable de refrigerante
Programa para el desarrollo de habilidades socio-emocionales en el aula
La actividad docente bajo las competencias claves (primaria)
La evaluación siguiendo las competencias claves (secundaria)
La programación con Arduino. Avanzado
Mindfulness en educación
Maquetación con InDesign (Escuela de Arte)
Iniciación al método BAPNE I a eTwinning

Tabla 131

Formación II curso 2016/2017

SEMINARIOS Y GRUPOS DE TRABAJO
Las TIC en tu centro educativo
Moodle para docentes del Centro de Personas Adultas para la integración en el SED
Adaptación y análisis del nuevo marco legislativo a la enseñanza de adultos
Vídeo guías y manuales de la herramienta Idoceo para el profesorado
Vídeo guías y manuales de las herramientas de Google para Educación para el profesorado y el alumnado
El cine como recurso didáctico interdisciplinar para el desarrollo de las competencias clave
Jornadas de ciencias I y II
Gestión 2.0 del currículo y de la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje del alumno de Ed Infantil y Primaria, desde la inclusión educativa
Historias sociales para alumnos de espectro autista Recreos divertidos
Educación en consumo responsable
Entre todos
Juego de llaves
Elaboración de material para la conversión de los centros educativos en CEPAFD
Coordinación del Programa de Acompañamiento Escolar.
Coordinación del Programa MUSE
Auxiliares de conversación

Tabla 132

Formación I curso 2017/2018

CURSOS DE FORMACIÓN
Función directiva
Abiesweb
Pensamiento computacional en Primaria
Educar en valores a través de la creatividad
Primeros auxilios en el aula
Utilización de herramientas digitales para la elaboración de las programaciones didácticas
Plan de formación de bilingüismo: Literacy / Plan de formación de bilingüismo: Arts and Crafts
Formación inicial Aula Avanza
Técnica Alexander aplicada a la música
Modelos en 3D
Prevención Vocal en Docentes
Química Recreativa
PDI para Infantil
Trastorno Específico del Lenguaje
Pedagogía emocional para educar en el conflicto
Moodle para docentes en el SED (Sistema educativo digital) Inicial y Avanzado
La música como recurso interdisciplinar
Segundo curso dirigido al profesorado sobre diversidad sexual, familiar y de género
Formación en Alborán

Tabla 133

Formación II curso 2017/2018

SEMINARIOS Y GRUPOS DE TRABAJO 2017/2018
Banco de Materiales para Educación Especial
En busca del perfil competencial
Proyecto “Lo que la Tierra esconde”
Estrategias y recursos mindfulness. Prácticas saludables para mejorar el ambiente de enseñanza/aprendizaje
En busca del perfil competencial
Integrando Mindfulness en Educación Infantil
Modelo de Gestión de la convivencia en el IES Enrique Nieto
Jornadas de Ciencias 2017-18

Elaboración y adaptación de materiales en soporte digital para centro específico
Explotación de recursos ABN y su implementación con alumnos con necesidades específicas de apoyo
VI Coeducarte
Educamos con calma, alegría y amor: el Mindfulness y el buen humor
Primer protocolo para el acompañamiento al alumnado trans y atención a la diversidad de género en los centros educativos de Melilla
Vocabulario temático multilingüe orientado al alumnado de origen extranjero
Elaboración de materiales didácticos relacionados con el nuevo currículo de las enseñanzas secundarias de personas adultas
Gestión 2.0 del currículo y de la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje del alumnado de educación infantil y primaria desde la inclusión educativa
El rincón de los sueños de papel
Caminos saludables
Creación de materiales didácticos para la enseñanza bilingüe
Planificación de la intervención educativa para la adquisición de las habilidades básicas en los ACNEAE
Igualdad de género y atención a la diversidad para la mejora de la convivencia
Matemáticas divertidas a través de la pizarra digital interactiva en educación infantil
Bilingüismo , una comparación entre el convenio MECD-BC y el programa bilingüe del MECD
Lecturaventura /Entre todos/Juego de llaves. Elaboración de material para la conversión de los centros educativos en CEPAFD/Coordinación del Programa de Acompañamiento Escolar/Auxiliares de conversación.

Tabla 134

Formación I curso 2018/2019

CURSOS DE FORMACIÓN 2018/2019
Estrategias inclusivas para alumnado con TEA
Educar en diversidad sexual, familiar y género III
Escuela pensamiento computacional primaria/ secundaria
Primeros auxilios en el aula
Plan de formación de bilingüismo: science
Prevención Vocal en Docentes
Química Recreativa
Moodle para docentes en el SED (Sistema educativo digital) Inicial y Avanzado
Las ciencias en tus manos. Experimentos en primaria

Aprendizaje y bienestar en el aula: educación emocional
Electrónica aplicada al campo de la refrigeración
Ley de procedimiento administrativo, régimen jurídico de las administraciones públicas
Protección de datos de carácter personal
Curso de Mindfulness en la educación musical(conservatorio)
Escuelas por la igualdad y sin violencias machistas
Coeducar, trabajar para hacer posible una escuela igualitaria
Coaching aplicado a la educación
Thinksforkids infantil/primaria
Formación del programa MUS-E
Programas internacionales: una puerta a la internacionalización de los centros educativos

Tabla 135

Formación II curso 2018/2019

SEMINARIOS Y GRUPOS DE TRABAJO 2018/2019
Batería de recursos para el 2º curso del Ciclo Formativo de Grado superior de Educación Infantil, modalidad on-line
Hábitos de vida saludable en la escuela a través del cómic (bilingüe)
Blog Cineforum: Una nueva propuesta didáctica para trabajar en las aulas y con las familias
Stop@bullyng.com
Blog de coeducación para la convivencia escolar
Adaptación de centro para la inclusión de alumnos con necesidades de comunicación y lenguaje
Desarrollo del Plan de Lectura en Enseñanzas Iniciales: adaptación de textos escritos para alumnado adulto de lengua materna tamazigh y árabe
VII CoeducArte
Recursos digitales alternativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Elaboración de material para aplicar el método ABN en Educación Especial
Objetivo PEvAU: Métodos y ayudas para la realización de la prueba
Modelización e impresión en 3D en el aula. Propuesta metodológica1
Modelización e impresión en 3D en el aula. Propuesta metodológica2
Entre todos. Juego de llaves.
Elaboración de material de conversión de los centros educativos en CEPAFD
Coordinación del Programa de Acompañamiento Escolar

Coordinación del Programa MUSE. Auxiliares de conversación
Elaboración de Recursos Didácticos para Centros Bilingües acogidos a la Orden de Bilingüismo
Modelización e impresión en 3D en el aula. Propuesta metodológica1 y 2

Tabla 136

Formación I curso 2019/2020

CURSOS DE FORMACIÓN 2019/2020
Moodle SED nivel básico 4º Edición
Estrategias de Intervención con alumnado TEA/ Estrategias inclusivas para el alumnado con TEA
I Jornadas regionales sobre altas capacidades intelectuales. Infantil, primaria y secundaria
Neurociencia y creatividad en Educación Infantil/Primaria
Pensamiento computacional, programación y robótica educativa en educación infantil,1º y 2º en educación primaria
Guiding ours students through the learning labyrinth/ Simplemente Etwinning 2019
Diversidad familiar y educación
Grabación y edición de vídeo en el ámbito educativo
Aprender matemáticas con el método SINGAPUR
Higiene postural y prevención de lesiones en músicos
Implementación de comunicación aumentativa y alternativa mediante alta tecnología
Radiactividad natural y gas Radón
Jornadas de intercambio de experiencias coeducactivas
Legislación y medidas coeducativas para equipos directivos
Recurso educativo en el aula: Lengua de signos española
Coeducar, trabajar para hacer posible una escuela igualitaria y libre de machismos
Coaching educativo: herramientas para el cambio en el aula
Química recreativa
Diseño e implementación de Planes de Igualdad y Diversidad en los centros educativos
Bibliotecas escolares: Propuestas de dinamización y AbiesWeb

Tabla 137
Formación II curso 2019/2020

SEMINARIOS Y GRUPOS DE TRABAJO 2019/2020
Material didáctico en español para extranjeros
La coeducación a través de los cuentos
Aplicabilidad de las TICs en los trastornos de la audición, el lenguaje oral y el lenguaje escrito
Elaboración de materiales didácticos y de uso de las TICs en la enseñanza de inglés como lengua extranjera
VIII Coeducarte: Igualdad: ¿Qué nos dice la ley?
Fomento de las vocaciones STEM en niñas
Bilingüismo en educación infantil y primaria
Neuroeducación y educación emocional como herramienta docente
Actividades para unidades didácticas usando modelo de impresión 3D
Recursos y materiales educativos en la etapa de educación infantil y su adaptación al alumnado TEA
La inclusión del alumnado TEA en el centro ordinario
Hablemos en la lengua de Cervantes
Juegos matemáticos en Educación Primaria
Análisis del contexto escolar y propuestas de actividades para evitar la discriminación sexual
Aprender a aprender en inglés y del revés
Primeros pasos en la atención del alumnado con NEE asociadas al Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante el uso de estrategias.
Propuestas metodológicas inclusivas e igualitarias a partir de educación infantil y su personal docente
Programa de educación emocional para alumnos con trastorno de espectro autista en las diferentes etapas educativas
Diseño de actividades bilingües para conocer el entorno y la sociedad
Inclusión de alumnos TEA en los juegos del recreo
Formación en ABN para afianzar y dar continuidad al modo al método
Juego de llaves/MUS-e 2020/Centros MUS-e/Entre todos
Herramientas digitales para facilitar la labor docente
Transición del Método ABN al tradicional
Aprendemos para enseñar
Neuroeducación y educación emocional como herramienta docente
Prevención y detección de sexismos en educación

Esta formación se organiza en líneas de trabajo, indicadas por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que han ido evolucionando en diferentes temáticas, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 138

Evolución de las líneas de formación docente

2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Alfabetización múltiple	Alfabetización múltiple	Alfabetización múltiple		Alfabetización múltiple
Inmersión digital	Inmersión digital	Competencia digital Docente	Competencia digital educativa	Competencia Digital Docente
Creatividad y emprendimiento	Creatividad y emprendimiento	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Modelos de Formación Profesional para la innovación y la empleabilidad	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
Lenguas extranjeras	Lenguas extranjeras	Lenguas extranjeras	Lenguas extranjeras	Lenguas extranjeras
Atención a la diversidad	Atención a la diversidad	Inclusión y atención a la diversidad del alumnado	Inclusión y atención a la diversidad del alumnado	Inclusión y atención a la diversidad del alumnado
Cultura científica	Cultura científica	Educación STEM	Educación STEM	Educación STEM
		Neurociencia aplicada a la educación		Neurociencia aplicada a la educación
Habilidades directivas	Habilidades directivas	Habilidades directivas: Liderazgo orientado al éxito educativo de todo el alumnado		Habilidades directivas: Liderazgo orientado al éxito educativo de todo el alumnado

2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Estilos de vida saludable	Estilos de vida saludable	Salud escolar	Salud escolar	Salud escolar
		Inspección de educación		Inspección de educación
		Convivencia escolar	Convivencia, cohesión social y competencias sociales y cívicas	Convivencia escolar
			Estrategias metodológicas y organizativas para la mejora del aprendizaje	
			La Educación Infantil para alcanzar el éxito educativo	

Fuente: Elaboración propia

Como se ha analizado, con respecto a las conductas disruptivas se encuentra el bloque g) Convivencia, cohesión social y competencias sociales y cívicas. Este bloque es considerado prioridad desde el Plan Estratégico para la Convivencia 2016-2020.

Se considera fundamental la formación del profesorado en materia de convivencia, para lo que se pretende la formación en estrategias para la detección precoz de situaciones de acoso y para la prevención de conductas inapropiadas; así como la formación en dinámicas de grupo, resolución de conflictos y gestión del aula.

3. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE FRECUENCIAS

Debido a lo que se indica en los documentos, la actuación docente podrá ser de una u otra manera. "Ya que el estudio cualitativo apela a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto para lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos" (Herrara, 2018, p. 124), realizamos un análisis de contenido de los documentos seleccionados ya que vela por una lectura que debe realizarse por medio del método científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable y válida, a través del programa Atlas.ti. Siguiendo a Arbeláez y Onrubia (2014), con este análisis tratamos de "verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto" (p.19).

Se han seguido dos procedimientos: por una lado, el deductivo, buscando en el texto categorías previamente establecidas y que se construyen mediante referentes teóricos: conducta disruptiva. Por otro lado, la inductiva, que se caracteriza por una construcción de categorías emergentes desde el contenido de cada bloque de documentos (legislación educativa, planes de estudio y formación permanente) (Arbeláez y Onrubia, 2014).

Se trata de términos encontrados en los documentos y relacionados con la primera categoría: *falta de disciplina, medidas correctoras, sanciones, hábitos de disciplina, mindfulness, resolución de conflictos, convivencia escolar*, etc. Todos los códigos buscados se encuentran en la siguiente tabla.

Tabla 139
Códigos

Códigos		
Comportamiento	Disciplina	Medidas disciplinarias
Conducta disruptiva	Expedientes disciplinarios	Medidas correctoras
Conducta/s	Facultades disciplinarias	Mindfulness
Conductas contrarias a las	Falta de conducta	Normas
normas de convivencia	Falta de disciplina	Normas de convivencia
Conductas gravemente	Falta muy grave	Normas de convivencia y

perjudiciales para la convivencia	Faltas leves	conducta
Conflicto/s	Habilidades sociales	Normas de organización y funcionamiento del centro
Conflictos disciplinarios	Habilidades socioemocionales	Prevención
Convivencia	Hábitos de disciplina	Prevención de conflictos
Convivencia escolar	Indisciplina	Régimen disciplinario
Códigos	Mediación	Resolución de conflictos
Corrección/Es		Resolución de conflictos disciplinarios
Desarrollo social		Resolución pacífica de conflictos

Los documentos analizados y el número de palabras que contiene cada uno de ellos se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 140

Número de palabras de cada documento legislativo

DOCUMENTO	NÚMERO PALABRAS
LOE/LOMCE	56783
LOMLOE	59771
LODE	8608
DEDE	5995
ROI	16120
OGFP	16577
CB	17128
AFPB	296008
TOTAL	476990

Para el análisis de los planes de estudio se han utilizado la verificación de la ANECA para cada universidad, contando cada documento con el número de palabras que ofrece la siguiente tabla.

Tabla 141

Número de palabras en los documentos Verifica de la ANECA

Documento	Número de palabras
Verifica de la ANECA de la UNED	100976
Verifica de la ANECA de la UCM	14064
Verifica de la ANECA de la UMA	93598
Verifica de la ANECA de la UGR	57494
Total	266132

En el análisis de los planes de estudio, los códigos se han organizado en sub-códigos, haciendo referencia al carácter del término, distinguiendo entre competencia específica, objetivo, contenido y bibliografía, dando lugar así a la categoría.

Tabla 142

Categorías y Códigos analizados en los planes de estudio del MAES

Categoría 1: Convivencia	CE en convivencia
	CE en convivencia y valores
	Objetivo para convivencia
	Contenido sobre convivencia
	Contenido sobre gestión de la convivencia
	Contenido sobre prevención de problemas de convivencia escolar
	Bibliografía sobre convivencia
Categoría 2: Conducta y comportamiento	Objetivo para comportamiento
	Contenido sobre actitudes
	Contenido comportamiento
	Contenido sobre conducta
	Contenido sobre conducta disruptiva
	Contenido sobre disciplina
	Bibliografía sobre comportamiento y conducta
	Bibliografía sobre conductas positivas y negativas
	Bibliografía sobre conductas transgresoras
	Bibliografía sobre técnicas de modificación de conducta

Categoría 3: Conflicto	Objetivo conflicto
	Contenido sobre conflicto
	Contenido sobre resolución de conflictos
	Contenido sobre técnicas de mediación
	Contenido sobre habilidades sociales
	Bibliografía sobre habilidades sociales
	Bibliografía sobre mediación
	Bibliografía sobre conflicto
Categoría 4: Comunicación	CE en comunicación e interacción
	CE en valores y comunicación
	Contenidos sobre procesos sociocomunitarios
	Contenido sobre procesos de interacción y Comunicación
	Contenidos sobre interacción didáctica y clima del aula
	Contenido sobre técnicas de comunicación
Categoría 5: Cultura de Paz	CE en cultura de paz
	CE en valores y cultura de paz
	Objetivo para cultura de paz
	Contenido sobre cultura de paz
	Bibliografía sobre cultura de paz
Categoría 6: Educación en valores	CE en educación en valores
	CT en educación en valores
	Objetivo para educación en alores
	Contenido sobre educación en valores y formación ciudadana
	Bibliografía sobre educación en valores y ciudadanía
Categoría 7: Educación emocional	CE en Educación emocional
	Contenido sobre educación emocional
	Contenido sobre ajuste emocional
	Bibliografía sobre educación emocional

Para la interpretación de las tablas de resultados, la leyenda es la siguiente:

- Competencia específica: CE
- Competencia transversal: CT
- Objetivo: Obj
- Contenido: C
- Bibliografía: B

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de la legislación

Tras el análisis de contenidos de los documentos mencionados anteriormente, los resultados obtenidos son los siguientes:

El término *Conducta disruptiva* no aparece en ninguno de los documentos, ni siquiera el que regula los comportamientos, deberes y derechos (DEDE, 1995).

Las palabras más utilizadas en la legislación relacionada con la conducta disruptiva es *convivencia*, seguida de *normas de convivencia, y resolución de conflictos*. Después *resolución pacífica de conflictos, mediación y correcciones*.

Teniendo en cuenta cada normativa, la que cuenta con más términos relacionados con la gestión de la conducta disruptiva es la DEDE (1995), seguida de la actual ley educativa (LOMLOE) y la que regula los ciclos de formación profesional básica (AFPB).

Tabla 143

Frecuencia de los términos relacionados con la conducta disruptiva en la legislación

	LOE LOMCE	LOM LOE	LODE	DEDE	ROI	OG FP	CB	AF PB	**T**
Clima de convivencia	1	1	0	0	1	0	0	0	**3**
Comisión de convivencia	0	0	0	3	2	0	0	0	**5**
Conducta/s	1	1	0	8	0	1	0	0	**11**

Conducta disruptiva	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
C. contrarias a las normas de convivencia	0	1	0	5	0	0	0	0	**6**
C. gravemente perjudiciales para la convi. del centro	2	2	1	5	0	0	0	0	**10**
C. merecedoras de corrección	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
C. que atenten contra la integridad personal	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
Conflicto/s	0	1	0	1	0	0	0	0	**2**
C. personales, familiares y sociales	2	2	0	0	0	0	1	0	**5**
Convivencia	11	16	3	12	6	0	2	14	**64**
C. democrática	1	1	0	0	0	0	0	0	**2**
C. escolar	1	1	1	0	0	0	0	0	**3**
Correcciones	0	0	0	19	0	0	0	1	**20**
Correcciones contrarias a La integridad física y a la Dignidad personal del Alumno	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
Disciplina	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
Expedientes disciplinarios	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
Facultades disciplinarias	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
Hábitos de convivencia	0	1	0	1	0	0	0	0	**2**
Hábitos de disciplina	0	0	0	0	0	0	2	1	**3**
Hábitos de respeto mutuo	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
Imposición de sanciones	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
Mediación	1	2	0	0	0	0	0	14	**17**
Medidas	0	0	1	1	0	0	0	0	**2**
M. de carácter educativo y recuperador	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
M. de corrección	3	1	0	1	0	0	0	2	**7**
M. de prevención de la violencia	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**
M. disciplinarias	1	0	1	1	0	0	0	0	**3**

	LOE LOMCE	LOM LOE	LODE	DEDE	ROI	OG FP	CB	AF PB	**T**
M. oportunas	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
M. preventivas	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
M. provisionales	0	0	0	2	0	0	0	0	**2**
Normas	0	0	0	1	0	0	0	0	**1**
N. de conducta	0	0	0	0	0	2	0	0	**2**
N. de convivencia	4	7	3	20	2	0	0	0	**36**
Pautas elementales de convivencia.	0	1	0	0	0	0	0	0	**1**
Plan de convivencia	2	2	0	0	0	0	0	0	**4**
Prevención de conflictos	4	4	1	0	0	0	0	0	**9**
Prevención y resolución Pacífica de conflictos	2	2	0	0	0	0	0	0	**4**
Prever, detectar y resolver Pacíficamente conflictos	0	2	0	0	0	0	0	0	**2**
Resolución de conflictos	2	3	0	1	0	0	0	29	**35**
R. de conflictos disciplinarios	3	2	1	0	0	0	0	0	**6**
R. pacífica de conflictos	9	9	2	0	0	0	0	0	**20**
Régimen de convivencia	0	0	0	2	1	0	0	0	**3**
Técnicas de comunicación	0	0	0	0	0	0	0	2	**2**
TOTALES:	53	62	16	91	12	3	5	63	**306**

4.2. Resultados de los planes de estudio del MAES

Con respecto a los planes de estudio del MAES, los resultados muestran que de las 14 competencias generales del MAES (11 mínimas y 3 añadidas por las universidades), solo tres se relacionan con la conducta disruptiva:

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.

Estas competencias dotarán al docente de las habilidades necesarias para desarrollar una resolución pacífica de conflictos, habilidades sociales y valores necesarios para gestionar la conducta disruptiva del alumnado, conociendo la normativa necesaria.

Tabla 144

Códigos de los Verifica del MAES de todas las universidades

	VERIFICA UMA	VERIFICA UNED	VERIFICA UGR	VERIFICA UCM	T
ADP_c.comportamiento	0	1	0	0	
ADP_c.comunicación	1	0	1	0	
ADP_c.desarrollo social	1	1	1	0	
ADP_c.educación emocional_	2	1	2	0	
ADP_c.resolución de conflictos	1	0	1	0	
ADP_comp_bas_resolucion problemas	1	0	0	1	
ADP_comp_espe_edu emocional	1	1	1	0	
TOTAL	7	4	6	1	18
PCE_c.comunicación	1	0	1	0	
PCE_c.convivencia	1	1	1	1	
PCE_c.educación emocional	0	1	0	1	
PCE_c.gestión de relaciones en el aula	1	0	1	0	
PCE_c.mediación de conflictos	1	0	1	0	
PCE_c.organización y gestión centro y aula	2	0	0	0	

	VERIFICA UMA	VERIFICA UNED	VERIFICA UGR	VERIFICA UCM	T
PCE_c.procesos de interacción y comunicación	0	1	0	0	
PCE_c.procesos comunicativos	0	0	0	1	
PCE_c.resolución de conflictos	0	0	0	1	
PCE_c.resolver problemas comunicación e interacción	0	1	0	0	
PCE_c.valores	0	1	0	1	
PCE_comp_basi_resolución problemas	0	0	0	1	
PCE_comp_espe_convivencia para emoción y valores	1	0	0	0	
PCE_comp_espe_edu emocional y valores	1	1	0	0	
PCE_comp_espe_interacción y comunicación	1	1	0	0	
PCE_comp_espe_prevención_ convivencia	0	1	0	0	
TOTAL	9	8	4	6	27
SFE_c.hhss	0	0	0	1	
SFE_c.técnicas de comunicación	0	0	0	1	
SFE_actitudes del alumnado	1	0	1	0	
SFE_c.educación emocional	1	0	1	0	
SFE_c.valores	2	3	3	2	
SFE_com_espe_hhss	1	1	1	0	
SFE_comp_basi_resolver problemas (convivencia)	0	1	0	1	
SFE_comp_esp_valores	1	0	1	1	
TOTAL	6	5	7	6	24
TOTALES:	22	17	17	13	49

La asignatura que más términos relacionados con la conducta disruptiva incluye en su plan de estudios es la de Procesos y contextos educativos, y es la Universidad Complutense de Madrid la que tiene en cuenta mayor número de términos (10).

Los códigos encontrados en cada una de las guías didácticas son los siguientes:

Tabla 145

Categorías y códigos de todas las guías de todas las universidades

	ADP UMA	ADP GRA/ MEL	ADP UNED	ADP UCM	PCE UMA	PCE GRA/ MEL	PCE UNED	PCE UCM	SFE UMA	SFE UNED	SFE GRA/ MEL	SFE UCM
Categoría 1: Convivencia												
comp_espe_ convivencia	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
comp_espe_ convivencia y valores	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
obj.convivencia	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
c.convivencia	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0
c.organización del centro	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
c.gestión de la convivencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.gestión del aula	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.prevención de problemas de convivencia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.convivencia	0	0	0	0	0	0/1	1	1	0	2	1/2	0
Categoría 2: Conducta y comportamiento												
obj.comportamiento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0
comp_trans_ actitudes	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
c.comportamiento	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.conducta oposicionista y desafiante	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.comportamiento disocial	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	ADP UMA	ADP GRA/ MEL	ADP UNED	ADP UCM	PCE UMA	PCE GRA/ MEL	PCE UNED	PCE UCM	SFE UMA	SFE UNED	SFE GRA/ MEL	SFE UCM
c.conducta disruptiva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.conducta	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.disciplina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.deberes y derechos alumnado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0/1	0
b.comportamiento y conducta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.conductas positivas y negativas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.conductas transgresoras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
b.tecnicas de modificación de conducta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Categoría 3: Conflicto												
obj.conflicto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.conflicto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.resolución de conflictos	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
c.técnicas de mediación	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.habilidades sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
b.habilidades sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.mediación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.conflicto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Categoría 4: Comunicación												
com_esp_comu	1	0/1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
comp_espe_valores y comunicación	0	1/0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.procesos sociocomunicativos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
c.procesos de interacción y comunicación	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0

	ADP UMA	ADP GRA/ MEL	ADP UNED	ADP UCM	PCE UMA	PCE GRA/ MEL	PCE UNED	PCE UCM	SFE UMA	SFE UNED	SFE GRA/ MEL	SFE UCM
c.interacción didáctica y clima del aula	0	0	0	0	0	1/1	0	0	0	0	0	0
c.técnicas de comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Categoría 5: Cultura de Paz												
comp_espe_cultura de paz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
comp_espe_valores y cultura de paz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
obj.cultura de paz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.cultura de paz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.cultura de paz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Categoría 6: Educación en valores												
comp_espe_valores	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1
obje_ed. valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0
c.educación en valores	1	0	0	0	0	0	0	1	1	4	0/2	1
b.educación en valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0/2	2
Categoría 7: Educación emocional												
comp_espe_edu. emocional	1	1	1	2	1	0	1	1	0	1	0/0	0
c.edu emocional	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1/0	0
c.ajuste emocional.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.edu emocional	0	1	0	3	0	0	1	0	0	1	0/0	0
TOTALES	8	4	4	5	4	3/4	9	10	3	10	3/6	7

El término de conducta disruptiva no aparece en ninguna guía de estudio de las asignaturas de los planes de estudio del máster de las cuatro universidades analizadas, y además, incluyendo la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. La asignatura que más términos relacionados con la conducta disruptiva es Procesos y Contexto educativos (PCE) en la Universidad Complutense de Madrid, trabajando por igual conducta y convivencia.

Al poner en contraposición la frecuencia de términos de los planes de estudio verificados por la ANECA con las guías docentes de cada asignatura los resultados son los siguientes:

Tabla 146

V*erifica y guía docente de la UCM*

Universidad Complutense de Madrid

Asignatura	Categoría	Código	VERIFICA UCM	GUÍA DOCENTE 2020/2021
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Educación Emocional	c.edu emocional		1
Procesos y contextos educativos	Convivencia	c.convivencia	1	2
		b. convivencia		1
	Conflicto	c.resolución de conflictos	1	2
	Comunicación	c.procesos comunicativos	1	1
	Educación en valores	c.educación en valores	1	1
Sociedad, familia y educación	Conflicto	c.hhss	1	1
	Comunicación	c.técnicas de comunicación	1	1
	Educación en valores	comp_esp_valores	1	1
		c.educación en valores	2	1
		b.educación en valores		2

En la UCM la asignatura de APD amplía los términos del verifica, ya que incluye una competencia general y bibliografía, pero no hay contenido relacionado ni con la convivencia ni con la educación emocional.

En la asignatura de PCE, los contenidos que finalmente se trabajan en la guía son convivencia, resolución de conflictos y valores. La educación emocional aparece en descripción de contenidos, pero en el apartado de estos no aparece reflejada.

Con respecto a SFE, la guía didáctica desarrolla los contenidos planteados en el Verifica.

Tabla 147

Verifica y guía docente de la UGR

Universidad de Granada

Asignatura	Categoría	Código	VERIFICA UGR	GUÍA DOCENTE 2020/2021
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Conducta y comportamiento	c.resolución de conflictos	1	
		c.desarrollo social	1	
	Comunicación	c.comunicación	1	
	Educación emocional	c.educación emocional	2	1/1
		b.edu emocional		1/1
Procesos y contextos educativos	Conducta y comportamiento	c.convivencia	1	1
		b.convivencia		0/1
		c.gestión de relaciones en el aula	1	
		c.mediación de conflictos	1	
	Comunicación	c.comunicación	1	
		c.procesos de interacción y comunicación		1/1
Sociedad, familia y educación.	Convivencia	b.convivencia		1/2
	Conducta y comportamiento	c.actitudes del alumnado	1	
		c.deberes y derechos del alumnado		0/1
	Educación en valores	c.educación en valores	3	0/2
	Educación emocional	c.educación emocional	1	

La guía didáctica de Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, no incluye contenidos indicados por el Verifica, exceptuando la educación emocional. Así, Procesos y contextos educativos también tiene en su guía didáctica menos contenidos que los marcados en el Verifica.

La asignatura de *Sociedad, familia y educación,* continúa con los contenidos de educación en valores marcados, pero no con los de actitudes ni educación emocional.

La UGR añade cinco asignaturas de libre configuración dentro del módulo común. Los resultados son los siguientes:

Tabla 148

Códigos de las guías didácticas de las asignaturas de libre configuración de la UGR

	ADM MEL	ADM UGR	AENE MEL	AENE UGR	CP MEL	CP UGR	EI MEL	EI UGR	OGC MEL	OGC UGR	T
Categoría 1: Convivencia											
comp_espe_ convivencia	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3
comp_espe_ convivencia y valores	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
obj.convivencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.convivencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.gestión de la convivencia	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
c.prevención de problemas de convivencia escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.convivencia	0	1	0	0	10	1	0	0	1	0	13
Categoría 2: Conducta y comportamiento											
obj.comportamiento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
comp_trans_actitudes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.comportamiento	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
c.conducta	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
c.disciplina	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

	ADM MEL	ADM UGR	AENE MEL	AENE UGR	CP MEL	CP UGR	EI MEL	EI UGR	OGC MEL	OGC UGR	T
b.comportamiento y conducta	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
b.conductas positivas y negativas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
b.Conductas transgresoras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.técnicas de modificación de conducta	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Categoría 3: Conflicto											
obj.conflicto	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	4
c.conflicto	0	0	0	0	7	1	0	0	1	0	9
c.resolución de conflictos	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	4
c.técnicas de mediación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.habilidades sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.habilidades sociales	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
b.conflicto	0	0	0	0	6	11	0	0	0	0	17
b.mediación	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3
Categoría 4: Comunicación											
com_esp_comu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
comp_espe_valores y comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.procesos de interacción y comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
c.técnicas de comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Categoría 5: Cultura de Paz											
comp_espe_cultura de paz	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
comp_espe_valores y cultura de paz	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

	ADM MEL	ADM UGR	AENE MEL	AENE UGR	CP MEL	CP UGR	EI MEL	EI UGR	OGC MEL	OGC UGR	T
obj.cultura de paz	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	6
c.cultura de paz	0	0	0	0	9	0	1	0	0	0	10
b.cultura de paz	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	14
Categoría 6: Educación en valores											
comp_espe_valores	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
comp_trans_valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
obje_valores	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3
c.educación en valores y formación ciudadana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
b.educación en valores y ciudadanía	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Categoría 7: Educación emocional											
comp_espe_edu. emocional	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3
c.educación emocional	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
b.educación emocional	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3
TOTALES:	1	1	8	3	64	20	7	1	4	0	109

De estas asignaturas propias de la UGR destaca Hacia una cultura de paz, que utiliza los términos conflicto y cultura de paz en más ocasiones que el resto.

La asignatura que incluye mayor número de términos buscados es la de CP, Hacia una Cultura de Paz en Melilla.

La que menos es la de OGC en Granada. El contenido más trabajado es "Cultura de Paz" y hay más bibliografía de "Conflicto".

Tabla 149

Verifica y guía docente de la UMA

Universidad de Málaga

Asignatura	Categoría	Código	VERIFICA UMA	GUÍA DOCENTE 2020/2021
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Convivencia	c.convivencia		1
		c.prevención problemas de convivencia		1
	Conducta y comportamiento	c.conducta		1
		c.resolución de conflictos	1	
	Conflicto	c.técnicas de mediación		1
	Comunicación	c.comunicación	1	
	Educación en valores	c.educación en valores		1
	Educación emocional	c.educación emocional	2	1
Procesos y contextos educativos	Convivencia	c.convivencia	1	
		c.organización del centro		1
	Conducta y comportamiento	c.gestión de relaciones en el aula	1	
		c.organización y gestión centro y aula	2	
	Conflicto	c.mediación de conflictos	1	
	Comunicación	c.comunicación	1	
Sociedad, familia y educación	Conducta y comportamiento	c.actitudes del alumnado	1	
	Educación en valores	c.eduación en valores	2	1
	Educación emocional	c.educación emocional	1	

En Procesos y contextos educativos, los contenidos que aparecen en la guía docente no desarrollan los contenidos del plan de estudios.

Tabla 150

Verifica y guía docente de la UNED

Universidad Nacional de Educación a distancia

Asignatura	Categoría	Código	VERIFICA ANECA	GUIA DOCENTE 2020/2021
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Convivencia	c. gestión del aula		1
		c. comportamiento	1	1
	Conducta y comportamiento	c. conducta oposicionista y desafiante		1
		c. comportamiento disocial		1
	Educación emocional	c. desarrollo social	1	
		c. educación emocional	1	1
Procesos y contextos educativos	Convivencia	c. convivencia	1	
		b. convivencia		2
	Comunicación	c.procesos de interacción y comunicación	1	1
		c. procesos sociocomunicativos		1
		c.resolver problemas	1	
		Comunicación e interacción		
	Educación en valores	c. educación en valores	1	
	Educación emocional	c. educación emocional	1	
Sociedad, familia y educación	Convivencia	b. convivencia		2
	Conducta y comportamiento	b. conductas transgresoras		1
	Educación en valores	c. educación en valores	3	4
		b. educación en valores		5
	Educación emocional	c.edu. emocional		1
		b. edu. emocional		1

En este caso, las guías didácticas desarrollan y amplían los contenidos indicados en el verifica. Incluye una referencia bibliográfica sobre conductas transgresoras aunque no aparece el contenido específico.

4.3. Resultados de la formación permanente del profesorado en Melilla

En análisis de los cursos, grupos de trabajo y seminarios de la formación permanente del profesorado muestran los siguientes datos:

Tabla 151

Relación de términos relacionados con la conducta disruptiva y la formación permanente desarrollada por el profesorado

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	T
Conducta disruptiva	0	0	0	0	0	0
Coaching educativo	1	0	0	1	1	3
coeducación para la convivencia	1	0	0	1	0	2
conflicto	0	0	1	0	0	1
convivencia	0	0	1	0	0	1
educación emocional	0	0	0	1	2	3
habilidades socioemocionales	0	1	0	0	0	1
igualdad de género para la convivencia	0	0	1	0	0	1
Mindfulness	0	1	2	2	0	5
TOTALES:	2	2	5	5	3	17

El término conducta disruptiva no aparece ni una sola vez durante la formación permanente realizada por el profesorado melillense en los últimos cinco años desde el organismo local.

La formación permanente observada se relaciona con aspectos preventivos como la educación emocional, habilidades socioemocionales y el *Mindfulness*, o atención plena, siendo este último el término más observado, seguido del coaching y la educación emocional.

La convivencia también ha sido trabajada, incidiendo en otros aspectos como la igualdad entre el alumnado y la atención a la diversidad. Solo existe un seminario que trabajó la gestión de la convivencia, que parte de la propia iniciativa docente.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 8.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. DISCUSIÓN ESTUDIO CUALITATIVO

La formación docente en conducta disruptiva engloba los conocimientos teóricos acerca de la misma, y con respecto a esto, no todo el profesorado conoce las causas y motivos de las conductas disruptivas, ni todos perciben de la misma forma qué es conducta disruptiva.

Por tanto, tal y como indican Martínez (2016); Penalva *et al*., (2013) y Silva y Torrego (2013), el y la docente presentan déficits formativos en conducta disruptiva. Sin embargo, se encuentran docentes que tienen cierto conocimientos sobre lo que es conducta disruptiva, tal y como indican Sulbarán y León (2014).

El profesorado coincide en señalar que la conducta disruptiva tiene una intención negativa de interrumpir el desarrollo del aula (Conejo, 2012; Zaitegi, 2010), y no cumplir con las normas marcadas como se ha visto en las numerosas definiciones aportadas, como la de Gordillo *et al*., (2014).

Las conductas disruptivas aportadas por el profesorado se han clasificado teniendo en cuenta al principal afectado (alumno que ejerce la conducta, otro alumno, el o la docente, material) y al tipo de conducta (verbal, física o actitudinal), obteniendo una taxonomía próxima a las presentadas por Gotzens (1986), quien las clasificaba en *motrices, ruidosas, verbales, agresivas, de orientación en la clase;* y por Jurado y Justiniano (2015): *reacciones individuales*; *interacción con el profesorado; reacción con compañeros; interacción con compañeros; dinámica de la clase.*

Las conductas disruptivas suelen ser más numerosas en los niveles inferiores (1º y 2º de la ESO), tal y como indica Uruñuela (2012), sin embargo, al contrario de lo que indican Jurado y Justiniano (2015), Moral-Jiménez y Pelayo-Pérez (2016). La organización escolar también influye en la aparición de

la conducta disruptiva, siendo más frecuente esta a últimas horas de la mañana. Las conductas disruptivas menos graves parecen ser las más numerosas tal y como establecen Domínguez *et al*., (2013) y Leflot *et al*., (2010) en sus trabajos.

Entre las causas de las conductas disruptivas los informantes indican que son familiares, personales, escolares, residenciales, producto de los cambios sociales y debidas a la unión de distintos factores. La opinión docente coincide con los estudios de Domínguez y Pino (2008) y Silva *et al*., (2017). Entre las causas familiares se recogen la estructura, composición y dinámica familiar; el nivel formativo y socioeconómico y la actitud frente al proceso educativo de sus hijos e hijas. Entre las causas personales, radican en importancia la personalidad, la relación que mantengan el alumno o alumna con el ámbito escolar y la forma de resolver los conflictos, así como las características propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran. De esta forma, se apoya en lo que indican Carvalho y Novo, (2014) y Díaz-Aguado y Martínez (2013), añadiendo que la desmotivación también causa la mala conducta, en línea con Jurado y Justiniano (2016).

Las causas escolares encontradas se refieren a las características del proceso en niveles anteriores, al efecto Pigmalión, aceptando que la percepción positiva hacia el alumnado ayudar a manejar y disminuir la conducta disruptiva (Pérez, 2016).

La gestión interna de los centros como los criterios de formación y asignación de grupos, la ratio -como indicaba Pérez *et al*., (2018)- aulas sin espacios, también causan comportamientos disruptivos, de la misma forma que las variables psicológicas del profesorado, tal y como apuntaba Martínez (2016) y la metodología no participativa, que lleva a la desmotivación. De esta forma se coincide con lo también expuesto por Uruñuela (2006) y Montejo (2014).

Teniendo en cuenta las causas residenciales se indica que son aquellos alumnos y alumnas que residen en barrios con niveles bajos de formación, desempleo, delincuencia y drogas los que mayor conducta disruptiva protagonizan, lo que se asemeja a un entorno socioeconómico y cultural bajo, indicado por Pino y García, (2007). Influyen las personas de alrededor y la normalización de la transgresión a la norma o las actitudes negativas, por lo que son las características de la zona las que van a causar las conductas disruptivas.

Los informantes indican que son las diferencias entre la escala de valores que predominan en Melilla los que hace causar las conductas disruptivas, ya que no todas las culturas presentes en la ciudad tienen los mismos valores que se le intentan trasladar en el centro educativo.

Sin embargo en un estudio reciente de Jurado *et al*., (2020) se apunta que no es la diferencia cultural la que acrecienta la conducta disruptiva, y que el fenómeno migratorio no añade influencia en la aparición de conducta disruptiva. "En todo caso, a medida que se adquiere mayor conocimiento cultural del entorno de acogida y se establecen vínculos relacionales se afianza el proceso de normalización en la aparición de conducta disruptiva" (p.230).

Con respecto a los cambios sociales, los resultados indican que la edad del alumnado cada vez más temprana para su ingreso en la educación secundaria; la normativa no es acorde a la realidad del alumnado; el cambio negativo hacia la visión y la figura del docente; los movimientos migratorios, al contrario de lo aportado por Jurado (2020); y los cambios en los valores generales de la sociedad, ejercen influencia para que se produzca conducta disruptiva.

Las consecuencias de la conducta disruptivas son numerosas y variadas, y coinciden con Jurado y Justiniano (2016) y Martínez (2016), en que afecta a

todos los agentes educativas y ámbitos escolares y pueden ser consecuencias tanto para el alumnado que protagoniza la conducta disruptiva, como para el resto de discentes y el profesorado.

El profesorado no comprende la situación del alumnado que presenta conducta disruptiva, porque en la mayoría de los casos no conoce qué hay detrás de cada alumno, pero motivan sentimientos paternalistas por parte de los y las docentes hacia este alumnado.

Los recursos identificados por los y las informantes pueden clasificarse en:

- Humanos: propio profesorado, compañeros, departamento de orientación, jefatura de estudios, profesor de guardia, delegado de grupo.
- Técnicos: Reglamento de Régimen Interno; Plan de convivencia; Programa de Mediadores o Proyecto de Mediación; Proyecto para alumnado con conducta disruptiva; Plan contra el Bullying; Plan de Igualdad.
- Espaciales: aula de convivencia, aula de reflexión, biblioteca, aula de meditación y aula de talleres.

Pero los docentes reconocen que son ellos mismos el recurso que más utilizan, utilizando el resto cuando las conductas disruptivas son más graves y trasgreden la línea de lo que consideran los docentes intolerable, como las faltas de respecto, los intentos o agresiones y los daños al material.

Los docentes se encuentran apoyados por el departamento de orientación y el equipo directivo en el manejo de la conducta disruptiva, pero no tanto así por la administración. El apoyo que reciben de las familias es variado, obteniendo apoyo absoluto en algunas ocasiones e indiferencia en otras. En mayor medida son las familias que apoyan al profesorado, y son familias que se preocupan por el proceso educativo de sus hijos.

En el estudio se diferencia entre las estrategias de manejo del grupo, y aquellas de manejo de la conducta disruptiva, situando las primeras como medidas preventivas a las segundas.

Con respecto a las estrategias para el manejar el grupo de alumnos y alumnas, el profesorado melillense hace uso de diferentes acciones que permiten la autorregulación del grupo, como poner un examen sorpresa, decir que lo que están trabajando entra en el examen, o poner una sanción ejemplar; así como utilizar ciertas medidas individuales: sacar a la pizarra al más nervioso; separarlo de compañeros de asiento y ponerles con compañeros con lo que no tienen una gran relación; en los grupos de guardia, aprenderse el nombre de un alumno y pedirle que apunte en la pizarra a quien hable; ponerlos a leer en voz alta; preguntarle por lo trabajado el día anterior.

Estas medidas son identificadas por autores como Domínguez *et al*., (2013); Mahvar *et al*., (2018); Martínez, (2016); Thapa *et al*., (2013) y Torrego y Fernández (2006) en sus estudios.

Los profesores y profesoras consideran necesario llevar bien preparada la clase, permitir la participación de los discentes, ya que cuando el alumnado disfruta del aprendizaje en el aula, es más probable que no desarrolle conducta disruptiva (García, 2012); conectar el contenido con su realidad y sus intereses, así como introducir las emociones y la innovación en el aula, propiciar un ambiente positivo, y otros aspectos referidos a la estrategia didáctica, tal y como indicaban Gallego (2012), García, (2012); Gotzens, (1986), Pérez, (2016) y Torrego y Fernández (2003).

Explicar las normas de comportamiento y las sanciones a su no cumplimiento, aun siendo nombrado por los y las docentes, no se refieren a la elaboración conjunta de las mismas, sino simplemente a la puesta en conocimiento del alumnado de las mismas, al contrario de lo que recomienda

la literatura científica (Gallego, 2012; García, 2012; Pérez *et al*., 2011; Simón y Alonso-Tapia, 2016; Vásquez *et al*., 2019).

Los docentes están de acuerdo que es necesario mantener las medidas que se toman por parte de todos los profesores y unificar estrategias, trabajar al unísono ciertas conductas, estar pendientes de un alumno o tomar medidas similares, así como preguntar y compartir información entre docentes, siguiendo lo indicado por Martínez, (2016); Pérez *et al*., (2018); Serrano *et al*., (2011).

Las estrategias del profesorado de secundaria ante la conducta disruptiva presentan las siguientes características:

- No siguen un protocolo claro para todo el alumnado en la mayoría de los casos.
- Las respuestas del profesorado son variadas y dependen tanto del alumno del que se trate, como de la gravedad de la conducta emitida, ya que la forma de actuar se va modificando según las características individuales del alumnado (Jurado y Justiniano, 2015), por lo que también gradúan las estrategias en función de las respuestas del alumnado.
- Cuando utilizan un protocolo, este se basa en la acumulación de amonestaciones, partes y finalmente expulsión, siendo, reglas del centro la expulsión en la acumulación de amonestaciones.
- Cumplen con las estrategias que marcan, ya que es importante para que tomen en serio la actitud del profesor.
- Intentan arreglar la situación sin contar con apoyos externos.

Las estrategias que los y las docentes desarrollan en sus aulas se pueden agrupar en dos grandes bloques: dentro del aula y fuera del aula.

Estrategias dentro del aula:

1. Cambiarles de sitio, acercarlos a la mesa del profesor o sentarlos con alumnos que les puedan influir positivamente, establecido en el trabajo de Torrego y Fernández (2003).
2. Atención individual y búsqueda de causas, ya indicado por Sun, (2014).
3. Modificar la metodología a una más práctica, establecida también en los estudios de Silva *et al*., (2017).
4. Mandar callar, pedir silencio y tranquilizar.
5. Regañarles, establecido en los trabajos de Goztens *et al*., (2003) y Cardoze (2007).
6. Sacarlos del aula, como técnica de tiempo fuera, expuesto por Yilmaz (2010).
7. Hablar con el alumnado de forma individual, explicándole la situación, haciéndole entender las repercusiones de su comportamiento indicado por Ozben (2010), Torrego y Fernández (2003), Yilmaz (2010).
8. Dejarlos sin recreo, tal y como indicaba Espinosa *et al*., (2016), Torrego y Fernández (2003) y Yilmaz (2010).
9. Mantener al alumno con conducta disruptiva ocupado, haciendo actividades, en línea con Yilmaz (2010).
10. Ponerlo en situaciones infantiles.
11. Influir en la nota de la asignatura, como establece Cardoze (2007).

Estrategias fuera del aula:

1. Ponerles un parte disciplinario, apoyado por Jurado y Justiniano (2016).
2. Castigos sociales dentro del centro, del tipo limpiar, recoger, ordenar, arreglar, materiales y mobiliario del centro, relacionado con el castigo con trabajo físico, indicado por Espinosa *et al*., (2016).

3. Avisar de la posible llamada a los padres y llevar a cabo la llamada (Cardoze, 2007; Espinosa *et al*., 2016; y Torrego y Fernández, 2003).
4. Llevarlo a jefatura o contar con jefatura para resolver el problema, en línea con Goztens *et al*., (2003).
5. Aula de convivencia como espacio extracurricular, indicado también por Proaño *et al*., (2019).
6. Expulsión del centro, indicado por Torrego y Fernández (2003); y Jurado y Justiniano (2016) como estrategias utilizadas y valorado por Herradas (2017) como medida ineficaz.

Estas estrategias utilizadas por el profesorado pueden agruparse, además, en las categorías propuestas por Simón y Alonso-Tapia (2016): aversivas y constructivas; y coinciden con las estrategias utilizadas por el profesorado en otros estudios (Barcelar, 2009; Cardoze, 2007; Conejo, 2012; Deering, 2011; Espinosa *et al*.2016; Goztens *et al*., 2003; Haydon y Musti-Rao, 2011; Jiménez, 2017; Jurado y Justiniano, 2016; Mahvar *et al*., 2018; Ozben, 2010; Sulbarán y León, 2014; Torrego y Fernández; 2003; Yilmaz, 2010).

Para otros docentes, no actuar, es la mejor estrategia, siempre y cuando sean conductas leves como gastar una broma, hacer algún ruido, reírse, etc.

Las estrategias que no tienen los efectos esperados y son reconocidas como ineficaces son las siguientes: las expulsiones; echarlos de clase; mandarlos a jefatura; entrar en conflicto personal; gritar o perder los nervios, coincidiendo con la aportaciones de varios autores (Herradas, 2017; Nash *et al*., 2015, como se citó en Jurado *et al*., 2020; Thapa *et al*., 2013).

Con respecto a la formación docente en manejo de conducta disruptiva, el profesorado indica que es insuficiente e inexistente en su formación inicial, siendo esta demasiado teórica y desconectada de la realidad educativa, tal y como

indica Michelini *et al*., (2013) y Sánchez-Tarazaga, (2017). El máster es percibido como teórico y con prácticas insuficientes, tal y como se indicaba por Benarroch, (2011), Viñao, (2013) y Faria *et al*., (2016). Se puede decir que la formación inicial está desprovista de herramientas para hacer frente a la conducta disruptiva, tal y como se indicaban en estudios anteriores (Castro-Carrasco *et al*., 2012; Gotzens *et al*., 2010).

Con respecto a la formación permanente, también el profesorado la caracteriza de insuficiente y poco relacionada con la conducta disruptiva, y cuando lo es, no es práctica, sino que vuelve a ser teórica. Tal y como indicaba Álvarez *et al*., (2016), no existe una alta coordinación entre la oferta formativa y las necesidades reales del desempeño profesional.

De esta forma, se confirma lo aportado por Penalva *et al*., (2013) con respecto a las necesidades formativas del profesorado, y el profesorado reclama esta formación como en otras investigaciones (Martínez, 2016; Silva y Torrego, 2013).

El profesorado indica que el rol que mejor afronta y maneja las conductas disruptivas es el siguiente:

- Ser estricto al principio, tomando distancia, empezar con endereza, seriedad y lejanía, para ir poco a poco soltando al alumnado y poder bajar el ritmo.
- Sentir y mostrar seguridad ante el alumnado. El docente es el punto de apoyo.
- Ser como padre o madre o tener un sentimiento paternalista, de intentar solventar problemas personales y privados del alumnado.
- Respetar al alumnado por encima de todo.

- Preocuparse del alumnado como personas y mostrarles empatía y esa preocupación, de forma que ellos se sientan queridos y protegidos por el profesorado, y no exclusivamente poner el foco en la materia o asignatura.
- Lidiar con el aspecto emocional y vital del alumnado.
- Estar dispuesto a aprender y abierto a probar otros caminos, lo que denota un carácter flexible y abierto.
- Interesarse por el alumnado con problemas.
- Mostrar un carácter templado, ni duro ni lacio.
- Ser objetivo en las evaluaciones y en el trato que se les presta.
- Estar atentos en la labor tutorial al alumnado y al resto de profesores y profesoras.
- Mostrarse cercano al alumnado.
- Cumplir con las obligaciones de la función docente, como llamar por teléfono a los padres y madres, informar, dejar constancia por escrito de todo lo ocurrido, seguir protocolos existentes en materia de absentismo escolar.

Este rol docente coincide con las aportaciones que indican Badía *et al*., (2012), Hernando y Sanz, (2017), Silva *et al*., (2017), Silva y Torrego, (2013), quienes aportan que son necesarias las buenas relaciones entre docente y discente, tener habilidades empáticas y mantener un diálogo fluido.

Por otro lado, es necesario que el profesorado conozca la legislación que indica los deberes y derechos y que los compartan con el alumnado, pero la investigación señala que los y las docentes no tienen conocimientos acerca de la normativa que regula el comportamiento del alumnado, ni suelen trabajarla en clase con ellos.

Las medidas que indica el profesorado podrían mejorar la conducta disruptiva es la siguiente:

- Colaboración con los departamentos de orientación.
- Programas y currículo específico, como formar parte del programa educativo (ETPOEP, 2013).
- Espacios físicos en el centro educativo para este alumnado coincidiendo con Serrano *et al.*, (2011).
- Mejorar la formación inicial, potenciando la metodología docente y la práctica, replanteando así tanto el curriculum formativo (Dotger, 2015; Márquez, 2009; Vaillant y Marcelo, 2018).
- Mejorar la formación permanente (Pérez *et al*., 2011).
- Formación para el alumnado, en aspectos indicados por Sun (2014), como fortalecer las competencias psicosociales de los estudiantes; entrenamiento en habilidades sociales (Domínguez, 2019; Nooruddin y Baig, 2014); trabajar el autoconcepto, (Núñez y Crismán, 2016) y/o práctica del mindfullnes (De Lucas, 2018).
- Profesionales ayudantes dentro del aula, ayuda de los veteranos y equipos especializados en los centros educativos, asemejándose a lo indicado por Fernández (2013) al indicar la conformación de equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.
- Medidas organizativas como tener grupos más reducidos, es decir, bajar la ratio, aspecto indicado por autores como Benito (2009), Pérez *et al.*, (2018) y Orellana (2018). Sin embargo para autores como Moriana (2002), la ratio no es un problema, sino que lo es el tipo de alumnado.
- Rotación de puestos, es decir, la obligatoriedad de pasar por diferentes centros, que al final se relaciona con la adquisición de experiencias y contacto con la diversidad de las aulas.

- Focalizar el trabajo con las familias.
- Crear un protocolo de actuación.

La mayoría de estas medidas, son encontradas también en los estudios de la bibliografía consultada (Álvarez *et al*., 2016; Jurado y Justiniano, 2015; Pérez *et al*., 2011; Serrano, *et al*., 2011; Torrego y Fernández, 2003).

Algunas de estas medidas suponen, desde el diseño de nueva normativa educativa que regule la ratio, hasta formas innovadoras de organización del alumnado. Son necesarios los estudios que profundicen en otras formas de organización curricular y discente, que permite a este último aprender sobre todo lo que realmente le interesa, que se conecte con su entorno y que permita desarrollar realmente un papel activo en el aula, siempre y cuando no se conciba esta con el enfoque tradicional.

De esta manera, se pretende llegar a mas docentes, para aproximarnos a la percepción que tienen sobre la presencia de la conducta disruptiva es las aulas y las estrategias que utilizan, para lo que se realiza el estudio dos, cuya discusión se presenta a continuación.

2. DISCUSIÓN ESTUDIO CUANTITATIVO

Según los resultados del estudio cuantitativo, no hay mucha frecuencia de conducta disruptiva, y la que hay no es grave. Los y las docentes consideran que la conducta disruptiva tiene una valoración de 2,1189 puntos de asiduidad, frente al 4 máximo que podrían tener, por lo que son poco frecuentes. Estos datos se dirigen hacia lo indicado por Badía *et al*., (2011), en cuyo estudio el 56,5% de los docentes consideraban la conducta disruptiva con cierta frecuencia. Este nivel de conducta disruptiva global puede haberse visto afectado por la situación sanitaria que se vivió entre marzo de 2020 y junio del mismo año, en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vivió a través

de las plataformas digitales y no de forma presencial, hecho que ha podido disminuir la percepción de las conductas disruptivas en épocas de presencialidad.

Con respecto a los años de experiencia, los datos indican que cuanta más experiencia tiene el profesorado menos conductas disruptivas perciben, siendo lo mismo que aportaba Ozben, (2010) y Sezer (2017), apoyando también lo indicado por Martínez (2016), en cuanto a que los profesores con menor experiencia son más sensibles a la conducta disruptiva que los docentes con más experiencia, debido al choque con la realidad de las aulas, ya que la formación inicial del docente sufre brechas y no muestra la realidad educativa (Camacho y Padrón, 2006; Colmenero *et al*., 2015; Serrano, 2013).

La especialidad docente no resulta ser un factor determinante en el nivel de conducta disruptiva global (Pino y García, 2007) y puede ser debido a que influyen más las prácticas pedagógicas del profesorado (Silva *et al*., 2017) y su metodología docente, escasez de estrategias y falta de adaptación de programas (Pino y García, 2007), ya que como decía Uruñuela (2012), la conducta disruptiva se manifiesta de distinta manera en cada asignatura. Este hecho puede deberse también a lo indicado por Martínez (2016), para quien eran las variables individuales del profesorado lo que mejor explicaba la conducta disruptiva.

En la misma línea, los resultados obtenidos indican que el curso no influye en el nivel de conducta disruptiva, al contrario de lo indicado por algunos autores (Domínguez y Pino, 2008; Pino y García, 2007; Uruñuela, 2012), que establecen 1º y 2º de la ESO como los cursos más disruptivos. Desde este estudio se corrobora, por tanto, lo indicado por otros autores como Jurado y Justiniano (2015), Moral-Jiménez y Pelayo-Pérez, (2016).

Con respecto a la formación inicial, aquellos docentes que tienen el MAES son más jóvenes que los que poseen el CAP, y perciben mayores niveles de conducta disruptiva, ya que el análisis indica que entre CAP y MAES hay diferencias significativas en cuanto al nivel total de conducta disrupiva, aunque existen autores que indican, como Viñao (2013) que el MAES no ofrece grandes diferencias formativas con respecto al CAP.

Lo mismo ocurre con el profesorado interino, quizá se deba al cambio anual de centro, de grupo o de nivel, que no le permite conocer al alumnado lo suficiente ni la idiosincrasia de cada centro educativo.

Las diferencias entre centros sí son significativas, esto se puede deber a las características residenciales del alumnado, ya que en su mayoría provienen de barrios periféricos y deprimidos; y al tipo de contrato del profesorado. Pino y García (2007) lo relacionan con el autoritarismo de la institución y Jurado y Justiniano (2015) con el ambiente del centro.

Otras variables que pueden influir en las diferencias entre centros son el número de grupos que hay en cada uno, existiendo mayor frecuencia de conducta disruptiva en aquellos centros con más número de alumnos y con más ciclos de FPB; la actitud ante el aprendizaje del alumnado, la personalidad de este y/o las características sociofamiliares.

Los resultados de este estudio indican que las CD más frecuentes son las más leves, y las más graves son las que menos ocurren, corroborando lo que indicaban estudios anteriores (Domínguez *et al*., 2013; Leflot *et al*., 2010). El carácter del centro puede ser una variable importante, teniendo en cuenta que los centros concertados son menos numerosos en cuanto al número de alumnos, y la ratio es uno de los aspectos que más influye (Pérez *et al*., 2018), lo que hace tener una mejor organización y conocimiento del alumnado, y posiblemente se facilite la planificación, apuntando lo indicado por Martínez (2016), Pérez, (2016) y Uruñuela (2012).

El análisis factorial exploratorio arroja la existencia de 7 factores que agrupan 47 ítems. La clasificación de las conductas disruptivas que se ha realizado en esta investigación se compone de una serie de comportamientos variados que abarcan desde los más leves a los más graves, y tienen como característica común que van en contra de un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Uruñuela, 2007). Conocer los problemas que ocurren en el aula ayudará a los docentes a prevenir e intervenir para que no se vea afectado el clima del aula, alterando la convivencia e incidiendo negativamente en el rendimiento académico del discente (Baccarella et al, 2018; Domínguez *et al*., 2013; Echevarría-Molina y Sánchez-Cabrero, 2021; Jurado y Justiniano, 2015; Miranda y Trigo, 2019).

Los datos indican que las conductas más problemáticas para todo el profesorado, tanto los que puntúan alto como bajo en la escala, y que se dan con más frecuencia se centran en el factor 4 "Conductas de falta de respeto", entre las que destacan.*No respetar los turnos de palabra; Hablar sin permiso; Sentarse mal; Hacer comentarios inapropiados; Reírse sin sentido; Gastar bromas inadecuadas y Levantarse sin permiso;* y en el factor 3 "Violencia física y verbal con los iguales" , destacando *Insultar a un compañero* o *Hablar sin respeto a un compañero*, siendo en el grupo de docentes con medias más altas los que consideran que estas conductas se dan en un alto porcentaje, resultados coincidentes con Pérez et al., (2018). Sin embargo, no se pueden considerar conductas graves, ya que son comportamientos que rompen el ritmo de la clase y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jurado et al., 2020; Orellana, 2018).

La clasificación obtenida en este estudio coincide con los trabajos elaborados por Gotzens et al., (2010) y Peralta et al., (2003) en cuanto se diferencian entre actitudes y expresiones verbales; coincidiendo también con Gavotto, (2015); Gordillo (2013), Jurado y Justiniano (2015) y Serrano, (2014) en cuanto distinguirse por a quien se dirigen.

Por otro lado, en relación con las conductas que desafían a la autoridad, que se recogen en el factor 1, tales como *mostrar actitud chulesca, engañar al profesor o el uso del móvil en el aula* afectan a la creación de un buen clima de convivencia pudiendo limitar la calidad de la enseñanza, tal como indican Gómez y Cuña (2017), Jurado y Justiniano (2015). Uruñuela (2007) denomina a estos comportamientos "conflictos de poder" (p. 92), que busca el enfrentamiento docente-discente limitando el tiempo de trabajo en clase.

Por otro lado, el porcentaje de docentes que perciben comportamientos del alumnado que muestran violencia física y verbal contra el profesorado, Factor 2, es bajo. Este resultado está en la línea de Domínguez et al., (2013) que concluyen que las conductas que se dan en un centro educativo pueden etiquetarse como leves. Aunque no hay que ignorar que en este trabajo alrededor del 50% del profesorado responde que el alumnado le insulta o le amenaza, clasificando estos comportamientos como graves, que no solo rompen el ritmo de la clase sino también atentan contra la convivencia escolar (Peralta et al., 2003).

Es en el factor 3, violencia física y verbal contra los iguales, donde el profesorado puntúa alto y coindicen en los ítems *Insultar a un compañero* y *Hablar sin respeto a un compañero,* conductas que se recoge en la investigación de Jurado y Justiniano (2015). Este factor está relacionado con el factor 6 "Formas de hablar ofensivas hacia las personas", donde el profesorado que obtienen mayores medias considera que *Reírse de un compañero, del profesorado* o *Utilizar motes* se da con una alta frecuencia. Estas conductas indican falta de respeto hacia el otro y deben ser analizadas, ya que los insultos y las ofensas de palabras pueden ser una de las formas de acoso escolar (Ballesteros et al., 2018).

Es el factor 5, uno de los bloques que tiene relación con el respeto hacia la propiedad privada, pudiendo considerar este grupo de conductas como graves, ya que atenta contra la convivencia y está en contra de las normas establecidas por el centro. En este caso, el *robo de materiales u objetos* junto con el destrozo de los

mismos, son ítems que han obtenido porcentajes superiores al 70% entre el profesorado encuestado que puntúa alto en la escala FPCD. Estos comportamientos deben ser analizados en profundidad y emplear medidas reparadoras por los daños causados a personas u objetos en el centro con el fin de corregir comportamientos perturbadores para el futuro (Torrego y Villaoslada, 2004).

Por último, en el factor 7 "Resistencia a la tarea escolar", el profesorado considera que una de las conductas problemáticas en el aula es la falta de motivación que se traduce en falta de interés por realizar las tareas escolares, coincidiendo con el estudio de Domínguez (2019). Estos comportamientos pueden desembocar en faltar a determinadas clases, absentismo escolar (Uruñuela, 2007) y terminar por fracaso escolar.

En relación con la variable género, los datos muestran que las mujeres perciben más problemas de conducta que los hombres, en línea con los trabajos de Baños *et al*., (2018), Gotzens *et al.,* (2010) y Jurado y Justiniano (2015). Este resultado discrepa con el trabajo de Alemany *et al.,* (2012) y el Buendía *et al.,* (2015) que concluyen que no existen diferencias significativas en la percepción de conductas conflictivas en función del género. Esta variable debería ser estudiada en profundidad, por si además del género, son otras características personales las que confieren significatividad a las medias.

En relación con la formación inicial recibida, los datos indican que es el profesorado que ha cursado el máster universitario el que percibe mayores problemas de comportamiento, tanto en el factor 1 "Conductas desafiantes a la autoridad del profesorado" como en el factor 4 "Conductas de faltas de respeto", resultados contrarios a los obtenido por Viñao (2013), que concluye que el MAES no ofrece grandes diferencias formativas con respecto al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Pero, hay que tener en cuenta también que el CAP es un curso

que se dejó de impartir en el año 2009/2010 por lo que las personas que cursaron el MAES solo tienen una experiencia docente de un máximo de 10 años. Esta es una variable que puede hacer pensar que en realidad las diferencias no estén en la formación y sí en la experiencia profesional (Ozben, 2010; Sezer, 2017), ya que cuanta más experiencia tiene el profesorado menos conductas disruptivas perciben, apoyando también lo indicado por Martínez (2016). Por tanto, los docentes siguen teniendo problemas en su desarrollo profesional como indican Zhang *et al.*, (2020).

Por ello, los resultados encontrados en este estudio indican que al aumentar los años de experiencia disminuye la percepción de conductas disruptivas en el aula, esto puede ser debido al choque con la realidad de las aulas, ya que la formación inicial que se recibe puede ser demasiado teórica y no muestra la realidad educativa con la que se va a encontrar el profesorado, existiendo una brecha entre la teoría y la práctica, tal y como apunta la literatura científica Cinca, 2021; Gotzens et al., 2010; Sullivan et al., 2014; Penalva et al., 2013; Serrano, 2014; Vaillant y Marcelo, 2018; Zaitegi, 2010), debiendo seguir la línea indicada en el Informe TALIS. Así, en los estudios de Camargo (2016), donde se indicaba que nunca se producían agresiones físicas, sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que la violencia física y verbal contra el profesorado y con los iguales se percibe como más frecuente que otras conductas disruptivas como las faltas de respecto, coindiciendo con lo expuesto en los estudios de Félix *et al*., (2009) e Iborra *et al*., (2010).

Por otro lado, al contrario de lo que indica Alacid (2013), en nuestro estudio *Comer en clase* es una de las conductas menos frecuentes, motivo por el cual se elimina para el análisis factorial. El perfil docente que mayores conductas disruptivas perciben serían las mujeres con formación en el máster del profesorado con menos años de servicio las que obtienen las medias más altas.

Teniendo en cuenta el nivel formativo que consideran los propios docentes que poseen para hacer frente a la conducta disruptiva, los datos del estudio aportan aspectos importantes. En línea con la opinión de numerosos autores (Colmenero, 2009; Martínez, 2016; Penalva *et al*., 2013; Pérez, 2016) los docentes no tienen formación para manejar la conducta disruptiva. Para Hernández y Carrasco, (2012) existen muy pocos docentes de secundaria cualificados, y además, tal y como indican Jiménez (2017), la autopercepción sobre la propia formación es importante y el perfil docente influye en la percepción de la conducta disruptiva, ya que un estilo democrático de afrontamiento de la disciplina favorece un mejor control de la disrupción (Jiménez, 2017).

Los años de experiencia docente son una variable que influye también en la percepción que cada docente tiene sobre la formación en conducta disruptiva, así este nivel formativo considerado por los propios docente aumenta con los años de servicio de forma progresiva, situando al profesorado que tiene menos de 5 años de experiencia como los menos preparados tal y como indicaba Castro-Carrasco *et al*., (2012) Gotzens *et al*., (2010) y Rodríguez (2016), al indicar que la formación inicial es insuficiente.

El tipo de contrato también es una variable de peso, ya que no tener un centro fijo donde trabajar te hace no conocer al alumnado ni al centro, por lo que el nivel formativo es inferior siendo interino.

Teniendo en cuenta el área de conocimiento del profesorado, los resultados indican que la especialidad docente hace tener diferencias significativas en la formación para manejar la conducta disruptiva. De esta forma, los docentes que se consideran mejor preparados son los de Ciencias Sociales y Jurídicas, quienes pertenecen a especialidades como Servicios a la Comunidad, Orientación Educativa, Economía o Psicología y lo que menos preparados se perciben son los de Ingeniería y Arquitectura.

Los docentes que se perciben más preparados son los que durante el año académico que se recogieron los datos no dieron clase en las ESO. Esto puede deberse a que su día a día con el alumnado, que no son de la ESO ni de FBP, presentan buena conducta y no encuentran dificultades para desarrollar su labor y este hecho les hace creer que poseen un buen nivel formativo para el manejo de la conducta disruptiva. Las diferencias en el nivel formativo que perciben el profesorado de distinto centro educativo que tienen puede deberse a varios factores, entre ellos, el proyecto de centro que se desarrolle, el plan de convivencia que haya, la formación permanente que realice el profesorado, el número de interinos, así como características de los discentes, como sus características familiares, zonas de residencia, etc.

Si observamos la formación pedagógica inicial, haciendo distinción entre los docentes que poseen el CAP y los que tienen el Máster, los datos revelan que las diferencias son significativas, y que la docencia cuya formación inicial fue el CAP presenta niveles más altos de formación para el manejo de la conducta disruptiva. Este hecho pueda deberse a que la mayoría de estos docentes tienen mayor edad y más años de experiencia, de ahí una mejor preparación para afrontar las conductas negativas de los discentes, ya que el CAP ha sido percibido siempre como no adecuado para las necesidades formativas del docente e insuficiente para preparar a los docentes a la realidad conflictiva de las aulas (Camacho y Padrón, 2006; Serrano, 2013). Además, apuntando a lo indicado por Vargas y Sanhueza (2018) los conocimientos pedagógicas por sí solos son insuficientes para desarrollar las competencias requeridas en los centros educativos, como puede observarse en el caso de los docentes que poseen el máster, que supuso una mejora cualitativa en la formación inicial (Manso y Martín, 2014; Pro *et al*., 2013; Sánchez-Tarazaga, 2017; Serrano, 2013; Vílchez y Gil-Pérez, 2010). También este hecho pueda deberse a que el profesorado que

posee el máster, presenta los inconvenientes de una formación inicial casi desconectada de la práctica (Echeverría, 2010), sin embargo, no está demostrada la mayor eficacia de una formación frente a la otra en el ejercicio de la docencia (Manso y Martín, 2014). Los docentes han manifestado que no suelen utilizar una única estrategia para cada tipo de conducta disruptiva, sino que van utilizando en función de la efectividad de las estrategias, cambiando varias en la mayoría de los casos, apoyando lo indicado por Gil-Iñiguez (2014), quien establece que la intervención individual, adaptada a cada caso y utilizando varias técnicas es lo más completo. De cada conducta disruptiva, las estrategias utilizadas por más la mayoría de los docentes de la muestra son *Pedir silencio, Mandar a calla, Hablar con él/ ella en el aula en ese momento, Tranquilizar y Hablar con el alumno o alumna fuera del aula en ese momento.* Por último, a pesar de ser recomendado (Sun, 2014), buscar las causas de la conducta no es una estrategia utilizada en todas las conductas disruptivas.

La mayoría de las estrategias utilizadas son aquellas relacionadas con el diálogo y las llamadas de atención, hecho establecido por Barcelar (2009), Jiménez (2017) y Mahvar *et al*., (2018). Por tanto, hablar con el discente, dentro o fuera del aula en el momento en el que se produce la conducta disruptiva, es la primera opción más elegida cuando no es una conducta muy grave en la mayoría de los casos, apostando lo que indican Silva *et al*., (2017), para quienes el paso de los años ha permitido utilizar estrategias más constructivas.

Las estrategias aversivas (Simón y Alonso-Tapia, 2016) como amenazar, castigar o derivar a otra persona, son las menos utilizadas, sin embargo, regañar puede considerarse como llamar la atención en público, y es utilizada con casi todas las conductas disruptivas.

Los y las docentes utilizan el envío a jefatura cuando las conductas suponen una transgresión grave a la norma, como robar, escaparse del centro, agredir a un compañero o pelearse. Esta estrategia, al contrario de lo que indican Jurado y Justiniano (2016) es de las menos utilizadas.

Solo cuando la conducta supone un perjuicio para el resultado académico se tiene en cuenta la calificación de la asignatura, como en la conducta de copiarse en prueba, donde la primera estrategia utilizada, en contraposición de lo indicado en el estudio de Espinosa *et al*., (2016), para quienes más del 70% de los docente penalizan la nota con la conducta disruptiva.

Esto demuestra que el profesorado intenta arreglar la situación dentro del aula, relacionado con el intento de mejorar la relación con los discentes, indicado por Silva *et al*., (2017), sin contar con recursos externos a la misma, solo en los casos considerados graves.

Las medidas más apoyadas por el profesorado de secundaria son aquellas relacionadas con la gestión de todo el centro educativo, como crear un protocolo de actuación y tener contacto regular con las familias; y la mejora de la formación docente (Álvarez *et al*., 2016; Jurado y Justiniano, 2015; Pérez *et al*., 2011; Serrano, *et al*., 2011; Torrego y Fernández, 2003).

Los docentes de secundaria consideran que disminuir la ratio tendría mayores efectos en la disminución de la conducta disruptiva, por encima del resto de medidas, dado que esta variable es una de las más influyentes en el desempeño docente (Orellana, 2018), y en el manejo de la conducta disruptiva, siguiendo a autores como Pérez *et al*., (2018) y al contrario de lo indicado por otros autores como Moriana (2002) para quienes la ratio no influye. La segunda opción más elegida es la crear un protocolo de actuación, que permitiría unir criterios de actuación y no intervenir por ensayo-error.

Las siguientes medidas más valoradas son aquellas relacionadas con el trabajo con las familias del alumnado que presenta la conducta disruptiva.

Además, el profesorado considera muy efectivo mejorar la formación inicial y adecuarla a la realidad de las aulas, tal y como indica la literatura científica (Dotger, 2015; Vaillant y Marcelo, 2018). Así mismo, el profesorado valora recibir cursos de formación impartidos por personas que tengan experiencia en la ESO y con este tipo de alumnado y además, contar con personal especializado en conducta disruptiva en el centro educativo, medida indicada por otros autores (Vílchez y Gil-Pérez, 2010).

La literatura científica apuesta por diseñar la formación docente aparejada con la realidad de quien recibe la formación y centrada en las necesidades reales del profesorado (Olmos *et al*., 2017; Osorio *et al*., 2016), situación que nos impulsa a profundizar en la formación inicial y permanente de los y las docentes, hecho que da paso al estudio 3 de la tesis, cuya discusión se presenta a continuación.

3. DISCUSIÓN ESTUDIO DOCUMENTAL

En el tercer bloque, se ha analizado la legislación educativa vigente más relacionada con la educación secundaria y la formación profesional básica; los planes formativos de la formación inicial y la formación permanente.

3.1. Legislación educativa

Los resultados del estudio documental muestran, con respecto a la legislación, que en las últimos leyes educativas (LOE y LOMCE y LOMLOE) se le da un enfoque preventivo a la conducta disruptiva ya que se trabaja la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la mediación y hacen menos alusión a castigos y sanciones que en leyes anteriores con en la DEDE por ejemplo. Además, teniendo en cuenta los objetivos y principios del sistema

educativo, esta intención preventiva se denota, pasando por alto la realidad de las aulas.

El término *conducta disruptiva* en la documentación analizada no aparece ni una sola vez. Sin embargo, la palabra *comportamiento* y *conducta* sí aparecen, sobre todo en la normativa referente a los deberes y derechos de los estudiantes, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, norma donde aparecen la mayor frecuencia de los términos de corrección y convivencia. Esta norma, no dictamina medidas concretas de gestión del aula, sino amonestaciones, sanciones y derivaciones. Los términos *comportamiento*, *conflicto*, corrección, disciplina, *hábitos de disciplina*, *resolución de conflictos* y *resolución pacífica de conflictos* aparece con más frecuencia en la norma que regula la FPB, debido a la relación con el mercado laboral y a las competencias personales y sociales que se espera del alumnado. Pero si tenemos en cuenta que la ESO prepara para seguir formándose y también para la vida en general, no se entiende que el término *convivencia escolar* o *normas de convivencia* no aparezcan en la norma que regula el currículo de la ESO ni de los títulos de FPB.

Los datos obtenidos en este análisis varían un poco con respecto al análisis de Saco *et al*., (2019), para quien los términos buscados aparecían con más frecuencias en la LOE-LOMCE, pero los resultados si indican que con los años, el carácter preventivo ha sustituido al punitivo ante las conductas contrarias a las normas.

3.2. MAES

La mayor parte de los docentes de la muestra han recibido la formación inicial desde la Universidad de Granada-en Granada y en Melilla-, de Málaga, por la Universidad Nacional a Distancia o en la Complutense de Madrid.

El análisis de los planes de estudio y de las asignaturas comunes muestra que de las 11 competencias generales mínimas que marca la normativa, solo tres recogen aspectos relacionados con la conducta disruptiva de forma directa o indirecta.

En ningún plan de estudio del MAES de las tres universidades y las 15 guías didácticas de las asignaturas del módulo común analizadas, tienen en cuenta la gestión de la conducta disruptiva de manera específica, ofreciendo herramientas, estrategias o medidas de reacción, apoyando así lo indicado por Álvarez *et al*., (2016), quien indica que no existe una alta coordinación entre la oferta formativa y las necesidades reales del desempeño profesional.

La perspectiva que se le otorga es preventiva en casi todos las asignaturas y universidades, trabajando otros aspectos relacionados, como la convivencia, educación emocional, resolución pacífica de conflictos o educación en valores, aspectos necesarios ciertamente para mejorar la gestión del aula (Arrebola *et al*., 2012; Berumen-Martínez *et al*., 2016; Penalva et al., 2013; Torrecilla *et al*., 2017). La diferencia entre los planes de estudio y lo indicado en las guías didácticas es que se amplían los contenidos indicados en prevención de la conducta disruptiva, y se añade bibliografía, que sí incluye más cantidad de términos relacionados con los problemas de conducta.

Referente a los contenidos trabajados en cada asignatura de cada universidad, el término *conducta disruptiva* no aparece en ninguno de ellos.

Este hecho se relaciona con lo indicado por distintos autores en sus estudios sobre la inadecuada formación inicial que recibe el profesorado de secundaria con el MAES, ya que este sigue sin resolver dificultades con las que se encuentran los docentes (Hernández y Hernández, 2011); existen brechas, por tanto, entre los contenidos de los programas de formación docente y las

necesarias capacidades docentes (Vaillant y Marcelo, 2018) y, como puede observarse en los análisis, el MAES presenta un inmovilismo didáctico y pedagógica en todas las universidades (Palacios y López-Pastor, 2013).

Es la asignatura *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* la que mayor relación guarda con el comportamiento del alumnado, y debería trabajarse más la conducta disruptiva, ya que se denotan necesidades formativas tal y como se indicaba en el estudio de Serrano (2013). Sin embargo, en esta asignatura se menciona la convivencia, el conflicto y la educación emocional, siendo la UMA la universidad que recoge más términos.

La Asignatura de *Procesos y Contextos educativos* es la que más términos relacionados presenta, desde la Universidad Complutense de Madrid. En la asignatura de *Sociedad, Familia y Educación*, por su parte, se menciona más la educación emocional, y es la única que nombra conductas transgresoras en su guía, haciendo alusión a una referencia bibliográfica.

La Universidad de Granada, por su parte, incluye varias asignaturas, de las que una de ellas trabaja de manera más específica la convivencia escolar, *Hacia una cultura de paz*, teniendo en cuenta aspectos más relacionados con la conducta disruptiva y el comportamiento, como la resolución de conflictos, apoyando que la formación docente en conducta disruptiva necesita crear docentes competentes en resolución de conflictos (Arrebola *et al*., 2012; Penalva *et al*., 2013; Torrecilla *et al*., 2017).

A pesar de que el objetivo del máster era adaptarse a las nuevas demandas sociales y políticas para mejorar las competencias de los docentes de secundaria (Rodríguez *et al*., 2019) en este caso no trabajar la conducta disruptiva supone un formación escasa. Se hace imprescindible, por tanto, que la formación inicial se caracterice por estar diseñada acorde a la realidad de las aulas y teniendo en cuenta el centro educativo, la universidad y la comunidad (Aravena, 2013).

La formación de los docentes en conducta disruptiva es fundamental enfocada en la prevención de la misma, ya que los estudios revelan que la mayoría de las conductas conflictivas son de carácter disruptivo e indisciplinadas (Pérez *et al*., 2011). En la formación inicial sí se trabajan aspectos que inciden en la prevención de las conductas disruptivas, pero no suple las necesidades de saber gestionar la conducta disruptiva en el aula (Hernando y Sanz, 2017; Johnson *et al*., 2014).

3.3. Formación permanente

El profesorado reclama formación específica en manejo de problemas de conducta (Martínez, 2016; Silva y Torrego, 2013) y para Penalva *et al*., (2013), el profesorado tiene necesidades formativas en convivencia escolar; competencias cognitivas y en las causas del conflicto, también apuntado por Arrebola *et al*., (2012) y Torrecilla *et al*., (2017).

La formación permanente del profesorado, desde la Unidad de Programas de la Dirección Provincial de la ciudad, no ha incluido la gestión de la conducta disruptiva específicamente, al igual que ocurrió en Badía *et al*., (2011) en su estudio, donde se reconocía que la formación al respecto era casi inexistente, por lo que se puede afirmar que los y las docentes no tienen buena formación para manejar al grupo (Hernando y Sanz, 2017; Johnson *et al*., 2014). Solo en uno de los casos, de propia iniciativa docente, estos han trabajado en la creación de un plan de convivencia ajustado a las características del centro.

Si bien es cierto, existen algunos programas formativos relacionados con la convivencia escolar desde algún aspecto importante del mismo, como la igualdad de género, la coeducación y la cooperación, que inciden indirectamente en la formación para la gestión de la conducta disruptiva (Torrecilla *et al*., 2017).

La formación en resolución de conflictos también es inexistente, y esto también ocurría según el estudio Defensor del Pueblo (Suárez *et al*., 2008).

La formación permanente sí trabaja la educación emocional y la atención plena (*Mindfulness*), aspecto que puede mejorar la gestión del aula, como recomienda Berumen-Martínez *et al*., (2016), ya que el profesorado presenta una falta de formación acerca de la atención al alumnado de la ESO (Colmenero, 2009).

Teniendo en cuenta- además -que existe un cupo de participación para los cursos formativos, (50 para más de 500 docentes de secundaria, sin tener en cuenta los de Educación Primaria e Infantil), las posibilidades de acceder a una formación presencial y gratuita, son verdaderamente limitadas. Los datos del estudio documental muestran como la formación permanente del profesorado no se ajusta a las necesidades docentes actuales (Álvarez *et al*., 2016; Arrebola *et al*., 2012).

PLAN DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO 9.
PLAN DE INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

La necesaria formación en conducta disruptiva que solicita el profesorado de educación secundaria de la Ciudad, junto con los resultados obtenidos en los estudios anteriores, nos lleva a plantear un protocolo de gestión de la conducta disruptiva. El presente protocolo pretende ser un manual formativo, de guía y consulta para los docentes, que adopta una perspectiva preventiva, apoyada en la creencia de la valía del alumnado y de las posibilidades de cambio.

Este protocolo se fundamenta en los resultados obtenidos en la investigación anterior, y es fruto del análisis de la literatura científica.

1. DISEÑO

Tras el análisis de los datos de los tres estudios se decide poner en marcha la elaboración de un protocolo formativo en gestión de la conducta disruptiva. Para ello nos ponemos en contacto vía email con el profesorado que voluntariamente decidió participar para una posible futura intervención.

Se enviaron emails a 124 sujetos participantes de la muestra del estudio 2 con la siguiente pregunta:

¿Qué contenidos cree usted que debería tratar el protocolo? ¿Qué tipo de ayudas y/o aspectos precisaría?

Se obtuvieron 7 respuestas, a través del correo electrónico que fueron adjuntadas y analizadas en el programa Atlas.ti, obteniendo las siguientes categorías y códigos:

Categoría 1: Características del protocolo: se refiere a aquellos aspectos que definen la forma y el carácter del protocolo, de las que se encuentran los siguientes códigos:

- Bien redactado.
- Enfoque proactivo.

- Recogido en documentos del centro.
- Pautas diferenciadas y flexibles.

Categoría 2: Objetivos: se refiere a la intención para la que se debe crear el protocolo, además de para ayudar al docente:

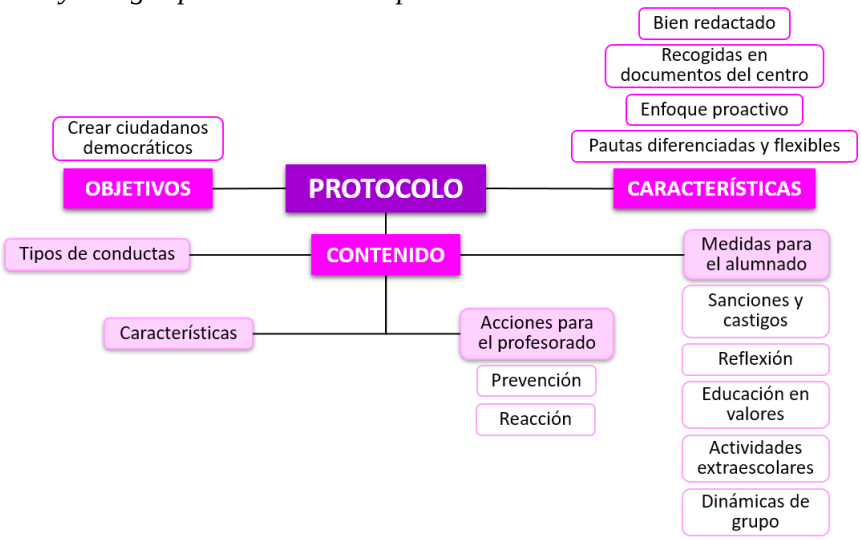
- Crear ciudadanos democráticos.

Categoría 3: Contenidos: se refiere a la información que debe incluir el protocolo:

- Conocimiento del adolescente: características principales de la etapa.
- Conocimiento de las conductas disruptivas: información sobre cómo son las conductas disruptivas presentes en las aulas.
- Estrategias para el profesorado: en este código se incluyen estrategias de prevención de la conducta disruptiva y estrategias de reacción ante las conductas disruptivas que se desarrollen.
- Actividades para el alumnado: con este código se recogen distinto tipos de actividades a realizar con el alumnado que van desde las sanciones al no cumplimiento de normas, hasta el trabajo de valores, dinámicas de grupos y la reflexión discente.

Figura 6

Categorías y códigos para el diseño del protocolo



2. PROTOCOLO FORMATIVO DE GESTIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

2.1. Presentación

Esta guía pretende dotar de herramientas a los y las docentes de Melilla para la gestión de la conducta disruptiva en las aulas de secundaria y de formación profesional básica.

El documento se compone de dos partes. La Parte I, se denomina *El alumnado durante la adolescencia, la conducta disruptiva y la legislación vigente*. Incluye tres capítulos. El primero de ellos versa sobre el adolescente. Tiene la finalidad de conocer y comprender más la etapa por la que atraviesan durante la educación secundaria, ya que para manejar los comportamientos disruptivos, es necesario conocer cómo se desarrolla el alumnado y la subjetividad de cada persona (Pérez, 2016); El segundo capítulo: Características de la conducta disruptiva, hace una síntesis conceptual, aporta una clasificación sobre los tipos de conducta disruptiva y especifica además los resultados del estudio sobre cómo se desarrolla la conducta disruptiva en las aulas; y el tercer capítulo, donde se desarrolla la la normativa vigente sobre conducta disruptiva.

La parte II, denominada *Técnicas y herramientas de gestión de la conducta disruptiva* está formada por varios capítulos, el primer capítulo se describen medidas de prevención de la conducta disruptiva, como el establecimiento de normas de aula, la metodología activa, la contextualización de la enseñanza, estilos comunicativos favorecedores del buen clima de aula, etc.

En el último capítulo se aportan estrategias y herramientas de gestión de la conducta disruptiva, pautas para el profesorado, actividades de reflexión para el alumnado, técnicas de modificación de conducta y técnicas de relajación.

Finalmente, se aportan anexos con documentación esencial.

2.2. Justificación

La conducta disruptiva es un aspecto que influye en el desempeño docente y en los resultados académicos de los y las estudiantes (Gómez y Cuña, 2017; Gordillo *et al*., 2014; Gotzens *et al*., 2010; Jurado y Justiniano, 2016; 2021; Jurado y Olmos, 2012; Lopes *et al*., 2017; Martínez, 2016; Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Sun, 2014).

La formación docente en conducta disruptiva es casi inexistente, y los y las docentes solicitan más formación en la temática.

En España, más de siete de cada diez profesores (74,4%) ni siquiera se han sometido a un programa de formación, lo que contrasta fuertemente con otros países donde estos programas son requisitos prácticamente generales para todos los profesores. Además, el 80,3% de los docentes destacaron la falta de incentivos para participar en actividades de desarrollo, muy por encima del promedio de la OCDE (47,8%) (Álvarez *et al*., 2016, p. 178).

Sabiendo que la autoeficacia del profesorado influye en el éxito de las intervenciones (Bond, 2016) y aumenta cuando se tiene conocimiento sobre los problemas de conducta disruptiva, ya que pueden manejar la tensión que estos conllevan (Martínez, 2016), se hace imprescindible tener, por tanto, conocimientos básicos sobre la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumnado y las características de las conductas disruptivas que desarrollan, para la mejor comprensión de la situación.

Tras la investigación realizada denominada "La formación docente en conducta disruptiva para la mejora de su desempeño profesional" desde la Universidad de Granada, los resultados ofrecen vías claras para mejorar la formación docente (Orellana, 2022).

Los docentes no se consideran lo suficientemente formados para manejar la conducta disruptiva, ya que se otorgan a sí mismos un 3,61 de seis puntos, cuanto más años de experiencia docente, mejor percepción formativa para manejar la conducta disruptiva.

Por otra parte, la formación que reciben, indican los y las docentes, no se acerca a la realidad de las aulas, sino que se trabajan situaciones idílicas, no otorgando al profesorado técnicas, métodos o herramientas para manejar la conducta disruptiva. La gran mayoría de docentes afirman no haber recibido ningún tipo de formación desde que ejercen la profesión, y solicitan más formación para el manejo de la conducta disruptiva, más oportunidades de formación y en mejores condiciones, referidas también al control de las emociones.

Estos resultados se obtienen en línea con anteriores investigaciones y estudios, en los que se indica que los docentes necesitan estrategias de manejo de la conducta disruptiva, y por tanto tienen necesidades formativas al respecto (Arrebola *et al*., 2012; Badía *et al*., 2011; Castro-Carrasco *et al*., 2012; Delceva-Dizdarevik, 2014; Gotzens *et al*., 2010; Johnson *et al*., 2014; Macías y Ariel, 2015; Martínez, 2016; Orellana, 2018, Ozben, 2010; Penalva *et al*., 2013; Pérez, 2016; Sánchez et at, 2017; Silva y Torrego, 2013).

Dado que la formación docente debe ser contextualizada, para dar sentido a la realidad sobre la que se interviene (Olmos *et al*., 2017), en el presente protocolo se incluyen capítulos para situar al docente en la situación de partida y conocer la realidad que envuelve su desempeño profesional. Además, las condiciones y pautas que fomentan una gestión eficaz y ayuda a prevenir y a afrontar la disrupción son las siguientes:

- Mejorar las relaciones entre profesores y alumnos.
- Mejorar la eficacia del profesorado y su formación.
- Trabajar la autoridad del profesorado.

- Darle importancia de las normas y la participación del alumnado en su elaboración.
- Diseñar planes de convivencia.
- La cooperación entre todos los agentes educativos. (Martínez, 2016, p.50)

En este protocolo, nos centramos en las cuatro primeras, sin olvidar la responsabilidad del resto de agentes educativos en la conducta disruptiva. Para conseguir las anteriores premisas el presente protocolo incluye un conjunto de capítulos organizados en dos partes, partiendo de la realidad de las aulas hasta llegar a la dotación de herramientas técnicas y didácticas para el manejo de la conducta disruptiva.

El profesorado intenta resolver los problemas dentro del aula primero, y en caso de no poder solucionar el problema, recurren a otras medidas como el traslado de autoridad (Espinosa *et al*., 2016, p.50). Y es aquí donde se hace hincapié, en el trabajo que desarrolla el docente en el aula, donde se producen la mayoría de las interacciones entre discente y docente.

2.3. Objetivos

Las finalidades de este protocolo son las siguientes:

a. Acercar al profesorado de secundaria y formación profesional básica al proceso vital de la adolescencia.

b. Contextualizar el conocimiento sobre la conducta disruptiva en las aulas de secundaria y formación profesional básica melillenses.

c. Ayudar a los y las docentes a tomar conciencia del estilo docente que le representa y las implicaciones relacionales o ambientales que conlleva, así como de sus creencias y valores en el estilo personal de disciplina y de sus estrategias para regular los conflictos de clase.

d. Asesorar al profesorado en el desarrollo de medidas preventivas de la conducta disruptiva.

e. Ofrecer herramientas para gestionar la conducta disruptiva que se desarrolla en el aula y para la creación de un clima emocional positivo en el aula.

2.4. Principios Básicos del Protocolo

El presente protocolo es un documento versátil, flexible y adaptable a cualquier docente y situación, y debe partir de la reflexión y la discusión como dos aspectos clave para la eficacia de cualquier programa formativo dirigido al docente (Olmos *et al*., 2017).

Los principios básicos de este protocolo son los siguientes:

- **Responsabilidad docente**. Si bien existe una responsabilidad por parte del alumno disruptivo en el cambio de actitud y de comportamiento dentro del aula, es conveniente comprender que el profesor es importante y su papel en la gestión de los conflictos que se derivan de esa situación tensa y desajustada es esencial para su consecución favorable o no.
- **Utilización de estrategias proactivas como base de la intervención**: actuaciones vinculadas con aspectos que han de ser trabajados con anterioridad a la conducta disruptiva, como la modificación o la construcción de entornos previsibles y comprensibles, con la enseñanza de habilidades de autonomía, sociales, comunicativas, de autocontrol, etc. La intervención proactiva tiene un objetivo preventivo, plantea qué hay que hacer para que la próxima vez, ante la misma situación, el/la alumno/a en lugar de realizar la conducta inadecuada realice otra más ajustada.
- **Uso de estrategias reactivas sencillas**, en el momento en el que se desencadena la conducta problemática para pararla y/o para evitar sus mayores efectos.

- Pretende la **valoración individual** de cada conducta disruptiva: en cada momento y en cada caso, debemos valorar qué ha ocurrido, por qué y cómo puede ser la solución más apropiada, intentando aplicar siempre la menos restrictiva posible.

3. PARTE I. EL ALUMNADO DURANTE LA ADOLESCENCIA, LA CONDUCTA DISRUPTIVA Y LA LEGISLACIÓN VIGENTE.

3.1. EL ADOLESCENTE

La adolescencia proviene de la palabra latina "adolescere". Confluido en el verbo *adolescer*, presenta varios significados: por un lado, imperfección o defecto, y por otro lado, crecimiento y maduración, crecer hacia la adultez. (Güemes-Hidalgo *et al*., 2017; Gaete, 2014).

Se define como la etapa de paso entre la infancia y la adultez, (Güemes-Hidalgo *et al*., 2017) y se considera una etapa crucial de la vida, donde es importante la experimentación de nuevas situaciones sensaciones y se protagoniza una metamorfosis fisiológica, psicológica y social (Barragán *et al*., 2017; Gaete, 2014; Pérez-Fuentes *et al*., 2015; Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, 2015).

Según la Organización Mundial de la salud, la adolescencia comprende las edades entre los 10 y los 19 años. Por otro lado la Sociedad Americana de Salud y Medicina, entre los 10 y los 21 años. Además, se distinguen tres etapas dentro de la adolescencia (Gaete, 2014):

- adolescencia inicial o temprana (10-14 años).
- adolescencia media (15-17 años).
- y adolescencia tardía (17- 18 en adelante).

Los inicios de la adolescencia se asocian a cambios físicos, conocidos como la pubertad, y su final a cambios psicológicos y sociales, como la adopción de responsabilidades adultas (Gaete, 2014). Por tanto, se deben distinguir dos

conceptos asociados a esta etapa vital. Por un lado, el concepto de pubertad y por otro la adolescencia propiamente dicha. El primero de ellos, la pubertad, se refiere al proceso de maduración del cuerpo en el que se completa el crecimiento de los órganos sexuales. El segundo, se refiere a los cambios psicológicos y sociales que acompañan a la pubertad, relacionado con el comportamiento y las conductas que competen este estudio.

Como características generales de la adolescencia en todas las descripciones revisadas se especifican las siguientes (Gaete, 2014; Güemes-Hidalgo *et al*., 2017; Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, 2015):

- Proceso discontinuo y heterogéneo.
- Retrocesos o estancamientos madurativos, rápidos y de gran magnitud.
- Cambios físicos con la pubertad.
- Actuación por impulsos: actitudes rebeldes, saltarse las normas y valores.
- Cúmulo de emociones desordenadas: cambios de humor, apatía, desgana, curiosidad; necesidad de pertenencia a un grupo.
- Descubrimiento del carácter, búsqueda de identidad y del logro de la autonomía.

Por otra parte, el desarrollo psicosocial del adolescente se compone de los siguientes aspectos:

- Independencia de los padres: relaciones en casa, problemas, confianza.
- Imagen corporal: cómo se ve, si le preocupa alguna parte de su cuerpo, si toma alguna medicación o hace algo raro con la alimentación.
- Relaciones de amistad: si es sociable, dificultad para relacionarse, que tal en el colegio (estudios, relaciones) si tiene pareja.
- Identidad: sentimientos, ánimo, valores, problemas y conductas de riesgo (drogas, sexo, TICs) (Güemes-Hidalgo *et al*., 2017, p.15).
- Traspaso del pensamiento formal al abstracto.

Como puede apreciarse, estas características son propias de la etapa vital, nunca creadas y dirigidas contra -exclusivamente- el profesorado, sino que forman parte del desarrollo evolutivo de la persona.

Desde la perspectiva del alumnado que presenta comportamientos menos cívicos, la literatura científica indica que los alumnos que los protagonizan, suelen tener bajos niveles de inteligencia emocional y falta de control de emociones y empatía (Inglés *et al*., 2014). La adolescencia, por tanto, provoca situaciones difíciles, que requieren un entrenamiento (Márquez- Cervantes y Gaeta-González, 2017) en regular las emociones, ya que son estas las que regulan el comportamiento adolescente.

Según Bisquerra (2009), la competencia emocional es un "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y la educación emocional es una necesidad social, que tiene como objetivo desarrollar la competencia emocional" (p. 22).

Los adolescentes, por tanto, necesitan reconocer sus propias emociones, controlarlas y expresarlas, así como reconocerlas en los demás y controlar las relaciones para tener competencia emocional.

3.2. CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

Según los y las docentes melillenses la conducta disruptiva es una acción, por parte del alumnado, que interrumpe el funcionamiento de la clase. Es una conducta que supone un obstáculo intencionado para el desarrollo continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que además, falta a las normas de comportamiento (Orellana, 2022).

Las conductas disruptivas que se presentan en las aulas se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 152
Clasificación de las conductas disruptivas a partir de la investigación de Orellana (2022)

	Tipo de conducta		
Personas implicadas	Verbal	Física	Actitudinal
Alumno/a	Hablar sin permiso No respetar turnos de palabra Hacer comentarios inapropiados Reírse	Levantarse sin permiso Sentarse mal Copiarse en pruebas Comer Drogarse en clase	Pasividad No trabajar Negarse a hacer algo Apatía
Otro discente	Hablar sin permiso Gastar bromas Reírse Mofarse Utilizar motes Insultar	Intentar agredir Peleas Agredir	Chulería
Docente	Hablar sin respeto Dar mala contestación Rebatir Encararse Engañar Mofarse Insultar Amenazar	Intentar agredir Agredir	Chulería
Material	Amenazar con estropear	Escupir Usar el móvil en clase y que les suene Tirar objetos Subirse a las mesas Robar materiales Romper objetos Escaparse del centro	

Esto deriva en la importancia de llegar a un acuerdo sobre las conductas consideras como disruptivas y las que no, así como el nivel de gravedad de cada una, tanto en cada centro educativo como en la comunidad educativa.

Orellana (2022), también clasifica las conductas disruptivas en los siguientes bloques:

Tabla 153

Conductas disruptivas

Denominación	Conductas
Conductas desafiantes hacia la autoridad del profesorado	Dar una mala contestación al profesorado Hablar sin respeto al profesorado Rebatir una decisión Mostrar actitud chulesca y engreída con el profesorado Encararse al profesorado Saltarse un castigo Negarse a hacer a algo Engañar al profesorado para obtener algún beneficio Usar el móvil Escaparse del centro
Violencia física y verbal contra el profesorado	Intentar agredir al profesorado Agredir al profesorado Amenazar de muerte al profesorado Amenazar con agredir al profesorado Insultar al profesorado
Violencia física y verbal con los iguales	Intentar agredir a un compañero/a Pelearse con otro alumno/a Agredir a un compañero/a Insultar a un compañero/a Amenazar con agredir a un compañero/a Hablar sin respeto a un compañero/a Amenazar de muerte a un compañero/a
Conductas de faltas de respeto	No respetar los turnos de palabra Hablar sin permiso Sentarse mal Hacer comentarios inapropiados Reírse sin sentido Gastar bromas inadecuadas Levantarse sin permiso Subirse a las mesas
Comportamientos inadecuados hacia el material	Estropear material del centro Amenazar con estropear material del centro Estropear material del compañero/a Amenazar con estropear material del compañero/a Amenazar con estropear material del profesorado Romper material del centro Romper material del compañero/a Estropear material del profesorado Romper material del profesorado Robar materiales/objetos Tirar objetos
Formas de hablar ofensiva hacia las personas	Utilizar motes para el compañero/a Utilizar motes para el profesorado Mofarse de otro compañero/a ofarse del profesorado
Resistencias a la tarea escolar	Copiarse en pruebas/trabajos No trabajar

El perfil docente que mayores niveles de conducta disruptiva percibe es aquel entre 26 y 40 años, con menos de 5 años de servicio, interino/a, y ejerce docencia en 1º y 2º de la ESO. Tiene como formación inicial el máster de secundaria, y se percibe a sí mismo/a como no formado para el manejo de la conducta disruptiva.

Por el contrario, el docente que menos frecuencia disruptiva percibe es aquel que tiene más de 54 años, fijo, con más de 15 años de servicio, con el CAP y autoconsiderado como formado para manejar la conducta disruptiva.

3.3. LA NORMATIVA VIGENTE

Hoy día, las normas de conducta y el comportamiento de los agentes educativos en los centros educativos se regulan con varios documentos con la finalidad de mejorar la convivencia escolar. Por ello es importante conocer el Reglamento de Régimen Interno y el Plan de Convivencia del centro educativo donde se trabaja, dado que en estos documentos se encuentran las medidas a tomar en cuanto a las faltas de disciplina y el no cumplimiento de las normas.

Uno de los principios por los que se rige el sistema educativo español es el que indica lo siguiente: la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

Por otra parte, uno de los fines de la educación es la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos (Ley 106 de 2006, p.15).

De la misma forma, la ley educativa indica que uno de los objetivos de la Formación Profesional es: 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, con especial atención a la prevención de la violencia de género (Ley 106 de 2006, p.41).

Se debe destacar que la ley educativa (LOMLOE) indica en su artículo 24, *Normas de organización, funcionamiento y convivencia*, que cada centro educativo debe tener un Plan de Convivencia integrado en el Proyecto Educativo y que debe recogerse en la Programación General Anual. El Plan de Convivencia debe contener:

- Los Derecho y deberes de los alumnos (establecidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación).
- Las medidas correctoras para el incumplimiento de los derechos y deberes, aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, (establecidos en el Real Decreto 832/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros), que deben ser adecuadas a cada falta cometida, educativas y mejorar las relaciones entre los agentes educativos.
- Las faltas calificadas de muy grave llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.
- Las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos.

En la normativa se especifica que los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública y su testimonio tiene presunción de veracidad.

Por su parte, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, indica que en estos se debe propiciar un clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita que todos los alumnos obtengan los mejores resultados del proceso educativo y que las normas sean percibidas como parte del centro y propias de todos los miembros con un nivel de autorresponsabilidad que permita el cumplimiento de las normas y que no haya así necesidad de adoptar medidas disciplinarias.

Cada centro educativo tiene varios agentes responsables de la convivencia, desde el equipo directivo y el claustro, hasta el Consejo Escolar, sin olvidar la Comisión de Convivencia creada por cada centro. Las funciones de esta comisión serán:

- Resolver y mediar en conflictos.
- Canalizar iniciativas para la convivencia escolar.
- Adoptar medidas preventivas del no cumplimiento de normas.
- Potenciar la comunicación entre los agentes educativos.

Una vez conocidos los documentos que organizan y regulan la convivencia, así como los responsables de la cuestión, es importante conocer la regulación básica de la conducta del alumnado.

Los deberes y derechos del alumnado se indican en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, indica los siguientes derechos y deberes del alumnado, y en el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, sintetizados en las siguientes tablas.

Tabla 154
Los derechos del alumnado

1	Derecho a una formación plena: Los alumnos tienen derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

2	Derecho de igualdad de oportunidades de acceso: Todos los alumnos tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles de enseñanza. En los niveles no obligatorios no habrá más limitaciones que las derivadas de su aprovechamiento o de sus aptitudes para el estudio.
3	Derecho a la evaluación objetiva: Los alumnos tienen derecho a que su rendimiento escolar sea evaluado con plena objetividad.
4	Derecho de orientación: Todos los alumnos tienen derecho a recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades, aspiraciones o intereses.
5	Derecho a la seguridad e higiene: Todos los alumnos tienen derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene.
6	Derecho a la protección contra toda agresión física o moral.
7	Derecho a la libertad de conciencia: Los alumnos tienen derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones.
8	Derecho a la integridad: Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes.
9	Derecho de participación: Los alumnos tienen derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, en la actividad escolar y en la gestión de los mismos.
10	Derecho de elección: Los alumnos tienen derecho a elegir, mediante sufragio directo y secreto, a sus representantes en el Consejo Escolar y a los delegados de grupo en los términos establecidos en los correspondientes Reglamentos orgánicos de los centros.
11	Derecho de asociación: Los alumnos tienen derecho a asociarse, creando asociaciones, federaciones y confederaciones de alumnos, las cuales podrán recibir ayudas, todo ello en los términos previstos en la legislación vigente.
12	Derecho de información: Los alumnos tienen derecho a ser informados por los miembros de la Junta de delegados y por los representantes de las asociaciones de alumnos tanto de las cuestiones propias de su centro como de las que afecten a otros centros docentes y al sistema educativo en general.
13	Derecho a la libertad de expresión: Los alumnos tienen derecho a la libertad de expresión sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el respeto que merecen las instituciones de acuerdo con los principios y derechos constitucionales.
14	Derecho de manifestación: Los alumnos tienen derecho a manifestar su discrepancia respecto a las decisiones educativas que les afecten.

15	Derecho de reunión: Los alumnos podrán reunirse en sus centros docentes para actividades de carácter escolar o extraescolar que formen parte del proyecto educativo del centro, así como para aquellas otras a las que pueda atribuirse una finalidad educativa o formativa.
16	Derecho de uso del centro: Los alumnos tienen derecho a utilizar las instalaciones de los centros con las limitaciones derivadas de la programación de actividades escolares y extraescolares y con las precauciones necesarias en relación con la seguridad de las personas, la adecuada conservación de los recursos y el correcto destino de los mismos.
17	Derecho de participación: Los alumnos tienen derecho a participar, en calidad de voluntarios, en las actividades de los centros docentes.
18	Los alumnos tienen derecho a percibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, de forma que se promueva su derecho de acceso a los distintos niveles educativos.
19	Derecho de protección: tendrán la protección social oportuna para que aquél no determine la imposibilidad de continuar y finalizar los estudios que se encuentren cursando.

Nota: elaboración propia a partir del Real Decreto

Tabla 155

Los deberes del alumnado

1	Estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades.
2	Asistir a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.
3	Cumplir y respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del centro.
4	Seguir las orientaciones y directrices del profesorado respecto de su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración.
5	Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.
6	Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.
7	No discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.
8	Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado.
9	Respetar el proyecto educativo o el carácter propio del centro, de acuerdo con la legislación vigente.
10	Cuidar y utilizar correctamente los bienes muebles y las instalaciones del centro y respetar las pertenencias de los otros miembros de la comunidad educativa.
11	Participar en la vida y funcionamiento del centro.

Nota: Elaboración propia a partir del Real Decreto 732/1995

De esta forma, la norma establece las siguientes características de las normas de convivencia:

- Las normas de convivencia deben recogerse, además de en el Plan de Convivencia, en el Reglamento de Régimen Interior de cada centro.
- El incumplimiento a las normas se deben valora de forma individual, atendiendo a las condiciones personales, familiares y sociales de cada alumno o alumna y a la situación concreta.
- Las correcciones deben tener un carácter educativo y recuperador.
- Estas correcciones deben tener la finalidad de mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Las correcciones deben contribuir a la mejora de su proceso educativo.
- Las correcciones no pueden ser contrarias a la integridad física ni a la dignidad personal del discente.

Esta norma indica en el Artículo 44, que aquel discente que cause daño en las instalaciones del centro o en material del mismo tiene obligación de reparárselo o hacer cago del coste de su reparación, así como aquellos que sustraigan bienes.

Al aplicar las medidas correctivas se valorará la existencia de:

- El reconocimiento espontáneo de su conducta incorrecta.
- La falta de intencionalidad.
- La premeditación y la reiteración.
- Causar daño, injuria u ofensa a los compañeros de menor edad o a los recién incorporados al centro.

Por tanto, y atendiendo a las premisas anteriores, las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro podrán ser corregidas, con las siguientes medidas:

a) Amonestación privada o por escrito.
b) Comparecencia inmediata ante el Jefe de estudios.
c) Realización de trabajos específicos en horario no lectivo.
d) Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.
e) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro.
f) Cambio de grupo del alumno por un plazo máximo de una semana.
g) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
h) Suspensión del derecho de asistencia al centro por un plazo máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

Los agentes que tienen competencia para establecer las medidas anteriores son los profesores del alumnado y el equipo directivo, siendo la f) competencia del jefe de estudios y el director, y la g) y la h) son competencias del Director/a del centro y del Consejo Escolar.

La norma indica, además, que el alumnado tiene derecho a presentar una reclamación en el plazo de 48 horas contra las medidas g y h ante el Director/a Provincial.

Se consideran conductas graves las siguientes:

a) Los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la comunidad educativa.
b) La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.
c) La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave.
d) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.
e) Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.
f) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro.
g) 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.
h) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

Estas medidas se corregirán con la instrucción de un expediente, y sus medidas correctivas son:

- Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa. Estas tareas deberán realizarse en horario no lectivo.
- Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro.

- Cambio de grupo.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Suspensión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días lectivos e inferior a un mes. Durante el tiempo que dure la suspensión, el alumno deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Cambio de centro.

Por su parte, el proceso de tramitación de los expedientes disciplinarios tienen las siguientes características:

- Se lleva a cabo por un profesor o profesora designado por el Director/a.
- El alumnado y sus representantes puede interponer contrariedad de acuerdo al Director/a.
- El expediente se pone en un plazo no superior a diez días desde la conducta o el conocimiento de esta.
- Se comunicará al alumno y sus representantes legales las conductas que se le imputan y las medidas de corrección.
- Se comunicará el procedimiento al servicio de inspección técnica desde el inicio y durante todo el proceso.
- No podrá ser superior a 7 días el plazo de instrucción del expediente.

Estas son las conductas negativas contempladas y las medidas aplicables. Como puede observarse, no se especifican la mayoría de conductas disruptivas que entorpecen el desempeño docente y que pueden ser, por un lado, prevenidas desde la metodología y estilo comunicativo docente; y por otro, atajadas con técnicas, estrategias y herramientas desde el aula.

4. PARTE II. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

4.1. La Intervención Docente en la Conducta Disruptiva

Las teorías sobre la intervención en conducta disruptiva nos llevan a identificar varios modelos (Gallego, 2012; Torrego y Villaoslada, 2004; Nooruddin y Baig, 2014; Silva y Torrego, 2013):

- Modelo Punitivo: hacerse cargo de forma individual y una vez la conducta disruptiva ha aparecido con sanciones y castigos a la conducta inadecuada por transgredir la norma estipulada. , no se busca la reflexión, ni el arrepentimiento ni la reconciliación entre las partes, ni se buscan ni se tienen en cuenta las causas ni la situación del alumnado.
- Modelo Relacional: pretende la solución a las raíces del conflicto, fomentando el diálogo y la interacción entre las partes afectadas, permitiendo un papel activo de resolución por los propios protagonistas. Este modelo, permite, por tanto, la reflexión y la responsabilidad de los actos.
- Modelo Integrado: pretende combinar los aspectos positivos de los dos anteriores, permitiendo la resolución por parte de los protagonistas o por otros, pero que en todo caso procura el entendimiento entre las partes, con un sistema de normas conocido por todos. Este modelo necesita recursos desde el centro educativo, espacios de reflexión y diálogo como equipos de mediación o estructuras de participación.
- Modelo Proactivo: se trata de desarrollar estrategias preventivas de la conducta disruptiva, aplicando relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado.

Los dos últimos modelos parecen los más propicios para el éxito de la intervención docente en la conducta disruptiva.

4.2. Estrategias de prevención para el manejo de la conducta disruptiva

La prevención de la conducta disruptiva se desarrolla teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Estilo y metodología docente.
- Clima del aula.
- La relación de la asignatura con el entorno y la vida diaria del alumnado.

Atendiendo a estas premisas, vamos a conocer el estilo docente que mejor previene y maneja la conducta del alumnado.

4.2.1. El Clima del aula

Existen tres factores que influyen en la capacidad del docente para intervenir en los problemas de comportamiento:

- Evaluar el comportamiento del alumnado.
- Identificar factores asociados a la conducta disruptiva.
- Desarrollar el tipo de intervención (Gable *et al*., 2005, como se citó en Nooruddin y Baig, 2014, p.7).

Teniendo en cuenta el primer factor, se puede hacer uso de un registro de conductas, facilitado en el Anexo III, con el que se puede valorar en qué momentos se desarrolla la conducta, quién la protagoniza y con qué frecuencia se desarrolla. Se puede hacer uso de informes del curso anterior para tener estos datos antes.

Por otro lado, es conveniente valorar la gestión de la conducta disruptiva como docentes, por lo que podemos realizar un diagnóstico de la situación utilizando el Cuestionario de clima de gestión de la disrupción (DMCQ) de Simón y Alonso-Tapia (2016). Con este cuestionario, dirigido al alumnado, se hace una valoración sobre cómo el o la docente gestionan la conducta disruptiva.

De acuerdo con Evans *et al*., (2009), el clima de clase es un concepto multifacético, que incluye diferentes dimensiones: el clima académico-instruccional (AIC), definido por los factores pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje; el clima de gestión de la disrupción (DMC), explicado por el conjunto de acciones o estrategias que el profesor pone en marcha para la prevención o resolución de los problemas de disciplina; y el clima emocional-interpersonal de clase (CEC), definido por las "interacciones implicadas en los intercambios emocionales entre profesores y alumnos" (p.69).

Teniendo en cuenta el segundo factor, conocer los factores asociados a la conducta disruptiva, puedes volver a leer el Capítulo II: Conductas Disruptivas en las Aulas de Secundaria.

4.2.1.1 Normas de Aula

Para una eficaz gestión del aula es preciso que todos los miembros de la misma sean conscientes de qué está permitido y qué no. Para ello es necesaria la construcción de las normas del aula de forma conjunta, entre docente y alumnado, si pretendemos que ellos las consideren como propias y se sientan identificados con su cumplimiento.

Para poder elaborar de forma conjunta unas normas claras y eficaces de clase, Simón y Alonso-Tapia (2016) establecen que ello implica lo siguiente:

- mantener el número de reglas al mínimo.
- redactarlos de la manera más simple posible.
- redactarlos de forma positiva.
- haciéndolas muy específicas.
- asegurarse de que describen comportamientos que son observables y medibles.
- publicar las reglas en un lugar destacado en el aula.
- asegurar que las reglas sean conectado a las consecuencias.

Una vez comprendidas las anteriores premisas, se necesitan, al menos, 2 sesiones para poder establecer las normas de aula, de forma clara y construida por todos. Para ello se presenta a continuación la siguiente dinámica.

4.2.1.2 Dinámica: Construimos las normas

Esta dinámica debe desarrollarse durante la primera semana del curso, es lo más conveniente. Si no se ha desarrollado al inicio del año académico, debe justificarse al alumnado su aplicación, para que no se perciba como un intento de controlar lo hasta ahora incontrolable. Además, se aconseja favorecer la presencia del mayor número de discentes del grupo.

Se comienza la sesión explicando que el comportamiento del alumnado influye en la labor del profesorado y también en la calidad del aprendizaje y que por ello se va a proceder a construir un listado de normas para que todos sepamos cómo debemos comportarnos.

Previamente a esta sesión, el tutor o tutora del grupo ha tenido que mostrarles y trabajar las normas básicas de convivencia del centro, indicadas en el Plan de Convivencia y en el Reglamento de Régimen Interno.

Para ello se reparte la ficha, a modo de ejemplo, en la que cada alumno y alumna debe escribir lo que considera que no se puede hacer en clase y lo que sí le gustaría poder hacer en clase, de la misma forma que indicar cómo le gustaría que fuera el comportamiento del profesorado, porque también influye el comportamiento del mismo en la conducta del discente. Se ofrecen tres opciones a cada uno para no alargar la sesión de forma innecesaria.

Una vez rellena la ficha del anexo *Ficha de elección de normas de convivencia* se pasa a elaborar un torbellino de ideas, y se van apuntando en la pizarra (tradicional o digital) todas las opciones de cada agente y comportamiento.

Primero se apuntan las conductas no permitidas para el alumnado, se reflexionan sobre ellas, se explican las que no entiendan, se les da una nomenclatura positiva, clara y correcta y se pasa a la votación, a favor o en contra de la aprobación de esas reglas. Después, se realiza la misma operación con las conductas que sí van a estar permitidas, y por último con la conducta del profesorado.

Todas las reglas creadas deben ser un producto de la reflexión, el debate, el consenso y la aprobación final de todas ellas entre el alumnado y el o la docente.

Como puede apreciarse, las normas de clase estarían compuestas por las siguientes reglas:

Tabla 156

Elementos que componen las normas del aula

NORMAS DEL AULA
Nosotras y nosotros, en clase PODEMOS:
Nosotros y nosotras, en clase NO PODEMOS:
El/la profesor/a PUEDE:
El/la profesor/a NO PUEDE:

Nota: Elaboración propia

Una vez diseñada al completo esta tabla, se debe crear el sistema de sanciones y/o premios por el incumplimiento a estas normas, que pueden consultarse en el capítulo II *Estrategias de reacción para el manejo de la conducta disruptiva*.

4.2.2. Estilo y Metodología Docente

Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los educadores y las educadoras desarrollan su práctica educativa (Martín *et al*., 2010). El estilo docente, por tanto, va a influir en la percepción del alumnado y en el comportamiento de este.

Estilo comunicativo

La literatura científica agrupa los estilos docentes a partir de la estructura de la clase y del cuidado de las relaciones. Con estructura de clase se refiere al establecimiento de normas y su desarrollo, y con relaciones a la preocupación, afecto, comunicación y resolución de conflictos, entre los miembros de la clase (Barcelar, 2009; Chaux, 2012). De esta forma, los estilos que se establecen son los siguientes:

- Autoritario: se basa en un alto nivel de estructura-bajo nivel de cuidado, donde se da prioridad al orden y a las normas y no se da afecto. Se basa en el castigo como estrategia para el cumplimiento de las normas.
- Negligente: se desarrollan bajos niveles de estructura y de cuidado. Apenas hay relación entre alumnado y docente y no existen normas ni límites ni afecto.
- Permisivo: existe un alto nivel de cuidado y un bajo nivel de estructura. Ofrece afecto al alumnado, pero sin establecer normas ni límites. Es el estilo con el que más conductas disruptivas aparecen.
- Asertivo-democrático: con altos niveles de cuidado y de estructura, da prioridad al cuidado de las relaciones y a la estructura de la clase. Existe buena comunicación y afecto, y se establecen y aplican elaboradas de forma conjunta. Se ajuste a la madurez del alumnado y lo guía para tomar decisiones. Este estilo es el que mayor fomenta un buen clima y convivencia escolar, ya que permite procesos democráticos en el aula.

De todos estos estilos, se recomiendo desarrollar el estilo asertivo-democrático, ya que previene en mayor medidas los problemas de conducta.

4.2.2.1 Estilos para abordar el conflicto

Además del estilo docente, la forma de resolver los conflictos del aula es muy importante para el manejo de la conducta disruptiva. A continuación se exponen los recogidos los indicados por Thomas y Kilmann (2008):

Competidor.

El modo competidor es asertivo y no cooperativo, está orientado hacia el poder. Al competir, el individuo procura satisfacer sus propios intereses a expensas de los de la otra persona, empleando cualquier medio que le parezca apropiado para que su postura gane. Competir puede significar defender los derechos propios, defender una postura que se cree correcta, o simplemente, tratar de ganar.

Colaborador

El modo colaborador es tanto asertivo como cooperativo. Al colaborar, el individuo intenta trabajar con la otra persona para encontrar una solución que satisfaga plenamente los objetivos de ambos. Supone analizar el asunto para identificar los intereses de los dos individuos y encontrar una alternativa que satisfaga a ambos. La colaboración entre dos personas puede tomar la forma de explorar un desacuerdo para conocer el punto de vista de ambas personas, resolver una situación que de otro modo los haría competir por un recurso o, confrontar y tratar de encontrar una solución creativa a un problema interpersonal.

Compromiso

El modo de compromiso es intermedio entre la asertividad y la cooperación. Cuando hay un compromiso, el objetivo es encontrar una solución oportuna y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. El compromiso se encuentra entre el competidor y el complaciente, otorgando más que compitiendo pero siendo menos complaciente. Así mismo, el compromiso implica enfrentarse a un asunto más directamente que si se lo elude, pero no analizarlo tan profundamente como lo requiere la colaboración. Esta conducta puede significar "partir la diferencia", intercambiar concesiones, o intentar una rápida solución intermedia.

Eludir

El modo de eludir no es asertivo y no es cooperativo. Al eludir, el individuo no persigue inmediatamente ni sus intereses ni los de la otra

> persona. No habla del conflicto. El eludir puede suponer poner a un lado diplomáticamente un asunto o aplazarlo o, simplemente, apartarse de una situación amenazadora.
>
> Complaciente
>
> El modo complaciente, al revés que el competidor, no es asertivo, pero sí cooperativo. El complaciente deja de lado sus propios intereses para satisfacer los de la otra persona. En este modo hay un elemento de autosacrificio. El complaciente puede ser generoso o altruista, obedecer las órdenes de la otra persona cuando preferiría no hacerlo, o someterse al punto de vista ajeno. (p.8)

Por otro lado, si tenemos en cuanta la forma de reaccionar a los conflictos, se puede hacer la siguiente clasificación:

- Agresivo: el o la docente considera que la conducta disruptiva del alumno o alumna es un ataque personal y reacciona de forma agresiva.
- Pasivo: no actúa aun enterándose de los que se está produciendo.
- Asertivo: desarrolla alguna estrategia para resolver la disrupción, aplicando las normas y de forma decidida.
- Cooperativo: busca el acuerdo del grupo para resolver la conducta de forma clara, para que sea el mismo protagonista quien ponga solución o el resto de compañeros.

El estilo de afrontamiento del conflicto no es ajeno al estilo pedagógico. Por el contrario, se relaciona de manera directa. El estilo pedagógico, permite una mejor caracterización de los docentes, y además facilita la comprensión de sus actitudes frente a la gestión de su rol como mediador (Riaño, 2018).

4.2.2.2 Metodología docente

Algunos de los aspectos que más afectan a la conducta disruptiva son los variables individuales del profesor (Martínez, 2016; Montejo, 2014), entre ellas, la autoeficacia docente, la sensación de realización personal, el cansancio

emocional, el nivel de estrés y las experiencias negativas así como el malestar con el centro.

Desde este protocolo, apoyando la figurando del docente y su autoridad ante la conducta disruptiva, hay aspectos que se escapan del objetivo, por lo que no centraremos en el papel que se ejerce desde el desempeño docente, por lo que nos centramos en la metodología docente.

La enseñanza se define como el "conjunto de actividades de aprendizaje dirigidas a los estudiantes y adaptadas a sus características, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Indican el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos y las alumnas de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación" (Gutiérrez Tapias, 2018, p. 86). Por tanto, la forma de enseñar el contenido curricular va a influir en la motivación del alumnado, en la calidad de su aprendizaje y además, en su comportamiento.

Por otra parte, las técnicas didácticas son "el sistema de acciones y operaciones, tanto física como mentales, que facilitan la interactividad del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje para realizar una tarea con la calidad requerida" (Ferreiro, 2006; como se citó en Gutiérrez, 2018, p. 86).

Por otra parte, según Gallego y Salvador (2002), las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos. En este sentido, pueden considerarse análogas a las técnicas. En el concepto de estrategias didácticas se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor). En realidad, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales, las capacidades cognitivas y los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias didácticas se definen, a su vez, "en función de las estrategias de aprendizaje que se quieren desarrollar y potenciar en el alumnado, por lo que es preciso tener en cuenta sus estilos de aprendizaje" (Gutiérrez, 2018, p. 86).

Tradicionalmente, la técnica didáctica más empleada era la conocida como Lección Magistral, en la que el profesor explica el tema mediante métodos expositivos y verbales, y otra versión, la Lección Magistral Participativa en la que se realiza lo mismo que la anterior con interacción y participación activa alumnado. En ambas, el alumno es un agente pasivo del proceso que responde a las cuestiones del docente sin crear conocimiento con sus acciones. Estas técnicas didácticas no previenen tanto la conducta disruptiva, como aquellas que fomentan mayor nivel de autonomía, actividad y responsabilidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

A continuación se describen otras estrategias más activas, propuestas por Vidal *et al*., (2019):

- Resolución de ejercicios y problemas: el alumnado desarrolla soluciones mediante el ejercicio de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados.
- Aprendizaje basado en problemas: los alumnos, partiendo de un problema diseñado por el profesor, deben resolverlo buscando la información necesaria para comprenderlo y obtener soluciones.
- Aprendizaje basado en casos: los alumnos, partiendo de una fundamentación teórica del profesor, deben analizan situaciones reales o simuladas planteadas por el profesor.
- Aprendizaje orientado a proyectos: se plantea como el aprendizaje basado en problemas pero con la diferencia que la temática la elige el alumno, suele ser más interdisciplinar y no solo enfocado a aprender sino también a hacer.

- Juegos de rol: simulación en la que los alumnos adaptan roles definidos por el profesor.
- Presentación oral: el alumno expone de forma verbal un trabajo.
- Evaluación formativa: consiste en utilizar el examen como medio de formación explicando al alumnado el porqué de los fallos cometidos.

Por otra parte, Gutiérrez, (2018) propone un conjunto de estrategias de enseñanza y actividades, determinados según el tipo de estilo de aprendizaje que fomenta, de los que se han seleccionado los contemplados en la siguiente tabla, que describen el tipo de estilo de aprendizaje que fomenta.

Tabla 157

Estrategias docentes y estilos de aprendizaje

Estilo de Aprendizaje	Estrategia
Activo	Lluvia o tormenta de ideas. Forma de trabajo que permite la libre presentación de ideas, sin restricciones ni limitaciones, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas.
Pragmático, Activo	Lamina /foto mural. Se basa en la presentación de una fotografía, lámina o caricatura (sin texto) proyectada como entrada a un tema de la lección que se quiere ver.
Reflexivo y Teórico	Frases incompletas. Consiste en que el alumno complete oraciones truncas.
Reflexivo	Concordar-Discordar. Se fundamenta en presentar a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo de 20 enunciados breves y redactados de forma tal que provoque en los discentes la reflexión (de manera individual y después en equipos de cuatro integrantes). El alumno debe contestar si está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se escribió.
Teórico y Reflexivo	Escribir sobre… Se le solicita al alumno escribir algo sobre el tema que se va a tratar en clase. Las preguntas que se hacen son: ¿Qué sabes?, ¿Qué se te ocurre?, ¿Qué piensas cuando te mencionan o dicen …?, etc.

Estilo de Aprendizaje	Estrategia
Teórico	Estudio de un caso. Descripción escrita de un hecho acontecido en la vida de una persona, grupo y organización. La situación descrita puede ser real o hipotética, pero construidas con características análogas a las presentadas en la realidad.
Pragmático	Situación problema. El profesor selecciona una situación problema tomado de la realidad y relacionado con los contenidos del curso que se espera sean abordadas por el alumno de manera grupal. Lo fundamental en la forma de trabajo que se genera está en que los alumnos puedan identificar lo que requieren para enfrentar la situación problemática y las habilidades que se desarrollan para llegar a resolverla.
Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático	Método de Proyectos: Actividades que enfrentan al alumno a situaciones problemáticas reales y concretas que requieren soluciones prácticas y se pone de manifiesto una determinada teoría.
Pragmático, Activo y Reflexivo	Exposición: Presentación de un tema lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de estructura y organización a material desordenado y además se pueden extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.
Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático	Juego de roles: Representación actuada de situaciones de la vida real, relacionadas principalmente con situaciones problemáticas en el área de las relaciones humanas con el fin de comprenderlas.
Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático	Trabajo de Investigación. Trabajo personal o en grupo que coadyuva a plantear y buscar soluciones a problemas que se presentan en la vida real. En esta parte el alumno recopila, analiza y reporta la información.
Activo	Conferencia interactiva o chat (transmitida por Internet). Los alumnos ubicados en diferentes lugares geográficos participan activamente en un evento transmitido por Internet.
Pragmático	Actividades de repetición y práctica. Los estudiantes practican, repetidamente, aplicando conocimiento específico o una habilidad bien definida.
Pragmático	Búsqueda por Internet. Los discentes encuentran fuentes de información en Internet a través de Robos de búsqueda.

Estilo de Aprendizaje	Estrategia
Activo, Reflexivo	Elaboración de blogs y wikis. Se utilizan para plasmar ideas propias sobre temas entendidos a través de medios electrónicos interactivos.
Activo, Reflexivo	Foros de discusión (presencial o vía internet). Se utiliza para que los alumnos expongan sus comentarios libremente de un tema propuesto por el profesor o por otro compañero del curso.
Teórico y Pragmático	Elaboración de mapas conceptuales como un medio de representación que permite visualizar los conceptos y proposiciones de un texto, así como la relación que existe entre ellos.
Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático	Uso de Software Estadístico como R, SAS y SPSS. Para que el discente maneje, programe e interprete resultados de análisis estadísticos para proyectos de investigación.
Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático	Uso de Plataformas Educativas. Los alumnos, en diferentes lugares geográficos pueden tener acceso a todos los materiales de un curso (vía Internet) en cualquier modalidad e interactuar con sus profesores y compañeros.
Activo, Reflexivo y Pragmático	Proyectos de Aprendizaje Tutorado. La oferta docente está específicamente diseñada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (no sólo las aulas, sino también las bibliotecas, internet, instituciones profesionales,...).

Nota: Extraída de Gutiérrez, 2018:88

Cuanto más activo sea el estilo de aprendizaje que se fomenta, menor será el nivel de disrupción.

4.2.3. Pautas Preventivas, ¿qué puedo hacer?

Las y los docentes, además de adoptar un estilo democrático, necesitan desarrollar una serie de pautas que previenen la conducta disruptiva y favorece el clima de trabajo.

Las pautas preventivas ofrecidas por diferentes autores (Martínez, 2016; Närhi *et al*., 2017; Riaño, 2018; Simón y Alonso-Tapia, 2016; Torrego y Moreno, 2003) pueden organizarse en las siguientes dimensiones:

- Decisiones metodológicas.
- Actitud docente.
- Desarrollo de las sesiones.

4.2.3.1 Decisiones metodológicas y transparencia con el alumnado

Los estudios demuestran que no es la asignatura en sí lo que influye en la mayor o menor aparición de la conducta disruptiva sino la forma de trabajar esta.

Existen algunas pautas que evitan la falta de motivación, el aburrimiento, la pérdida de conexión entre la realidad del alumnado y el aprendizaje del currículo, y que hay que fomentar, siendo las siguientes:

- Describir la asignatura al comienzo de curso: qué contenidos se van a trabajar, por qué es importante aprender todo eso para su vida diaria presente y futura, con qué aspectos de la vida se relaciona, etc.
- Explicar la organización de la asignatura, las formas de trabajar, qué actividades se van a realizar, la manera en la que se evaluará y calificará y más importante, lo que se espera que ellos y ellas aprendan.
- Transferir responsabilidad al alumnado, de forma que el poder de líder legitimado hacia el y la docente se transfiera al alumnado.

El desempeño docente no es un trabajo de aquí y ahora, sino que necesita de la previa preparación, reflexión y organización. Podríamos semejar la labor docente con la de un o una deportista profesional, donde el partido es el resultado parcial del entrenamiento, ya que hasta no llegar al final de la temporada no se ven los resultados finales. Las y los docentes, deben preparar a diario sus clases y mantener un nivel de alerta y reflexión constante hasta llegar al final del curso.

La metodología debe ser activa, permitir un protagonismo del alumnado mayor que el del docente. Se le debe permitir tomar algunas decisiones y consensuar ciertos aspectos con el alumnado. Se trata de decisiones referidas a trabajar en grupo, en parejas o de forma individual para ciertas actividades; si desean empezar por una u otra actividad; si les gustaría ver algo en concreto.

La conexión de la asignatura o módulo con la realidad e ideas previas del discente es muy recomendable, así como mostrar la practicidad del mismo. Precisamente una de las causas de la disrupción es el desinterés y la falta de conexión del currículo y actividades de clase con el día a día del alumnado, por lo que proporcionarles esta conexión resultará fundamental.

Por otro lado, el uso de la agenda como recurso de control de la tarea, y comunicación con los progenitores, es eficaz para también gestionar el comportamiento del alumnado y las normas del aula, sobre todo en niveles inferiores.

La evaluación, por su parte, debe usarse también de diferentes modos, haciendo uso de la coevaluación y la autoevaluación a través de rúbricas previamente diseñadas y conocidas por el alumnado.

4.2.3.1.1 Distribución y ocupación de espacios, de tiempos y del alumnado.

El lugar que ocupan los discentes en el aula es un aspecto importante. Debemos gestionar la disposición de la forma más eficaz posible teniendo siempre presente que existen modelos universales, las chicas delante, chicos detrás; los más entregados a la tarea delante y en el centro. Es preciso modificar este patrón y combinar los espacios, teniendo más cerca al alumnado con más dificultades de éxito académico y a los que presentan mayores niveles de disrupción. Además, es necesaria la adecuada organización del espacio para desarrollar la tarea programada, que la distribución por el aula permita el desarrollo de la sesión planificada.

Por otro lado se deben plantear diferentes agrupaciones a lo largo de las distintas sesiones: individual, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo, siendo el trabajo en pequeño grupo de hasta 4 discentes lo más aconsejable. Por ello, es recomendable permitir el aprendizaje entre iguales, el trabajo colaborativo

y la cooperación y el aprendizaje dialógico, es decir, permitir al alumnado la interacción activa para trabajar los contenidos de la asignatura o módulo, ya que el tiempo que se dedica al trabajo cooperativo tiene una incidencia directa en la prevención de la disrupción.

Se debe ocupar el tiempo de la sesión de forma flexible, adaptándose a las necesidades de cada momento, no estar demasiado tiempo en un tema y no tener prisa, para poder respetar los tiempos individuales. Además es necesario utilizar diferentes ritmos para poder atender a los diferentes estilos de aprendizaje.

4.2.3.1.2 Diseño y carácter de las actividades

Es importante llevar preparadas actividades a diferentes niveles del mismo contenido, para adaptarnos a los diferentes ritmos de aprendizaje, así como formas diferentes de trabajarlo, apoyando la autonomía y preparando alternativas para poder atender la diversidad. Las actividades deben ser claras, estructuradas y comprensibles.

Para ello se puede relacionar las actividades con temáticas de su interés, diseñar proyectos interdisciplinares relacionados con su contexto inmediato, permitir la elección de temáticas para desarrollar cierto tipo de actividades de elaboración. La enseñanza por competencias permite precisamente la actividad del alumnado en cualquier temática de su interés, mientras lo que se solicite necesite del entrenamiento del alumnado en dichas competencias.

4.2.3.2 Preparación de las sesiones de clase

Las sesiones de aula suelen responder igualmente a un patrón definido en cuanto a la distribución del tiempo. Deben estar bien estructuradas, y organizarse de la siguiente manera:

- Inicio y presentación: al llegar al aula se explica lo que se pretende trabajar, dando alguna opción de elección al alumnado.
- Desarrollo: se comienza con el trabajo preparado.

- Cierre: se sintetiza y resume lo trabajado.

De forma concreta, pasamos a ver las diferentes partes de una sesión.

El comienzo de la sesión puede marcar el éxito o el fracaso de la misma. Algunas pautas recomendadas son las siguientes:

- Saludar.
- No empezar a hablar pidiendo silencio, sino mantenerse en un lugar visible hasta que el ambiente se vaya calmando.
- Presentar al alumnado lo que se va a tratar, relacionándolo con la clase anterior y con la necesidad práctica del mismo, de la misma forma que investigando sobre sus conocimientos previos.
- Activar la curiosidad e interés por el tema, presentando actividades divertidas, diferentes, dinámicas y relacionadas con su día a día y con sus experiencias cercanas.
- Transmitir al alumnado de forma clara y concisa lo que pretendemos
- conseguir la clase.
- Hacer explícita al alumno la organización de la tarea (quién, qué, cómo, durante cuánto tiempo) y las metas que perseguimos, ofreciendo instrucciones sencillas y confirmando que se entiende lo que se solicita.

Durante la sesión es recomendable supervisar el trabajo del alumnado de forma continua, tanto si lo hacen de forma individual como si lo hacen en grupo, moviéndose por el espacio, distribuyendo la atención sobre todos los alumnos y alumnas, y ofreciendo ayuda al alumnado que lo requiere, no permitiendo que un o una estudiante o grupo de estudiantes monopolicen la atención.

Se debe reducir la tarea docente en el interior del aula a la explicación y la organización del aprendizaje y atención del alumnado, dejando para el exterior del aula otras tareas burocráticas y además, mantener un ritmo, cambiar sin sobresaltos, ni cambios de actividad repentinos, ya que las transiciones traen

mucha disrupción, por lo que es preferible no interrumpir el fluir de la clase innecesariamente, dejar para el final de las cosas de las que te acuerdes repentinamente.

Se aconseja asignar responsabilidades durante las clases, de forma que el alumnado se sienta partícipe de un proceso activo dentro del aula. La finalización de la sesión es necesaria prepararla. Para ello ese aconseja:

- Terminar la sesión intentando buscar la funcionalidad de lo aprendido, reflexionando sobre lo trabajado, sintetizándolo y relacionándolo con la experiencia, con lo aprendido anteriormente y lo que se aprenderá después.
- Fomentar una relajación colectiva, dejando tiempo para recoger los materiales y comentar algún aspecto interesante para el grupo, creando un espacio relajado de conversación.

Se debe estar preparado para que los alumnos más conflictivos terminen antes que los demás la tarea, e interesarse por ellos y mantener una conversación con ellos puede ser una forma sencilla de tenerlos entretenidos.

4.2.3.3 Actitud docente

El discurso del profesorado se compone de toda la información que expresa de forma explícita e implícita. La expresión del docente influye en el tipo de relación que se desarrolle con el alumnado. Esta debe ser clara, tranquila, amable y respetuosa.

Además del discurso que desarrollo el y la docente, es muy importante el lenguaje del cuerpo, los gestos y el movimiento, es decir, la proxemia. Es preciso que los y las docentes se muevan por el espacio, miren a los ojos para establecer contacto visual y que utilicen gestos que apoyen y enfaticen su discurso. Hacer preguntas que ayuden a conectar la nueva información y utilizar la mayor cantidad de ejemplos posibles.

Por otro lado, es importante que se mantenga dirigirse hacia el alumnado con respeto, aprenderse sus nombres y utilizar el nosotros al hablar en grupo, de la misma forma que ofrecer equidad de trato a todo el alumnado. De igual modo, es muy importante la puntualidad, no demorarse en los cambios de clase y entrar de forma relajada.

Asímismo, es conveniente valorar las aportaciones del alumnado, incorporándolas al discurso propio si se puede, y hacer las correcciones constructivas necesarias, de la misma forma que halagar y retroalimentar las aportaciones creativas y oportunas, de forma inmediata a su producción, para promover el éxito discente.

Asimismo se deben mantener unas expectativas altas hacia el alumnado, tanto de los logros como del comportamiento, y compartirlas con el grupo de alumnos y alumnas.

Mantener buenas relaciones interpersonales con el alumnado, alternando la exigencia por el esfuerzo en la tarea y los buenos resultados y las actividades distendidas y de menor dificultad, ofreciendo afecto y apoyo emocional.

De forma sintetizada, se presenta la información en la siguiente tabla.

Tabla 158

Estrategias de prevención de la conducta disruptiva

Aspecto	Estrategias
Decisiones metodológicas y transparencia con el alumnado	Describir y explicar la asignatura. Conectar la asignatura o módulo con el entorno del discente. Explicitar la practicidad y necesidad de aprender el contenido de la asignatura. Fomentar el trabajo colaborativo y la cooperación. Adaptarse a las necesidades y ritmos del alumnado. Coevaluación y la autoevaluación. Permitir consensuar ciertos aspectos con el alumnado.
Distribución y ocupación de espacios, de tiempos y del alumnado.	Plantear diferentes agrupaciones. Situar más cerca al alumnado con más dificultades académicas y a los que presenta mayores niveles de disrupción. Utilizar el tiempo de forma flexible. Moverse por el espacio durante la clase.
Diseño y carácter de las actividades	Diseñar actividades claras, estructuradas y comprensibles. Actividades a diferentes niveles del mismo contenido. Relacionar las actividades con temáticas de su interés.
Preparación de las sesiones de clase	Estar preparadas de forma eficiente, con contenido y tareas diseñadas para el alumnado. Reducir la tarea docente a la explicación y la organización del aprendizaje y atención del alumnado Presentar al alumnado lo que se va a realizar durante la sesión. Activar la curiosidad e interés por el tema. Supervisar el trabajo del alumnado de forma continua. Mantener un ritmo parecido en todas las sesiones. Asignar responsabilidades durante las clases. Preparar la finalización de la sesión para terminar de forma relajada.
Actitud docente	Discurso claro, tranquilo, amable y respetuoso. Cuidar el lenguaje del cuerpo, los gestos y el movimiento. Ser puntual. Valorar las aportaciones del alumnado. Mantener unas expectativas altas hacia el alumnado y hacérselas saber. Procurar mantener buenas relaciones interpersonales con el alumnado. Ofrecer afecto y apoyo emocional.

Desde otro ángulo, es necesario dejar constancia de que ciertas situaciones, actos y comportamientos pueden hacer surgir comportamientos disruptivos. Así, las conductas del profesorado que favorecen la disrupción, y por tanto, se deben evitar, son las siguientes:

- No llegar a tiempo.
- Salir antes.
- Faltar el respeto al alumnado.
- No llevar la clase preparada.
- No propiciar la participación.
- Magnificar los fracasos del alumnado.
- No darle visibilidad al éxito.
- Atención selectiva.
- Hablar por el móvil.
- Expulsar de clase.
- No prestar atención a los conflictos.
- No escuchar a los estudiantes.
- No ser objetivo al resolver conflictos.
- No pedir nunca disculpas.
- No llamar a los alumnos y alumnas por su nombre.
- No actuar a tiempo.
- Tener al alumnado en la misma disposición toda la clase.
- No actuar a tiempo y no escuchar a los estudiantes.

4.3. Estrategias de reacción para el manejo de la conducta disruptiva

Es necesario conocer diferentes estrategias a desarrollar ante la presencia de conducta disruptiva, estrategias que se apoyan en la literatura científica para saber de su eficacia.

4.3.1. Estrategias de reacción

Las estrategias de reacción ante las conductas disruptivas que se producen en las aulas no pueden aplicarse de forma aislada ni por igual a todo el alumnado. Además de cumplir con el sistema de economía de fichas creado y con las sanciones que se indican en los Planes de Convivencia de cada centro educativo, las estrategias que aquí se presentan necesitan la utilización de varias a la vez y sobre todo el diálogo con el alumnado.

El tipo de reacción del docente ante la disrupción es uno de los principales indicadores que el grupo de alumnos y alumnas, y especialmente aquellos y aquellas con conducta disruptiva, utiliza para relacionarse con su profesor.
Por otro lado, ante la decisión de intervenir ante la conducta disruptiva, serán necesarias para el éxito las siguientes premisas (Latorre y Teruel, 2009):

- sentirse arropado y valorado por el conjunto de la escuela.
- que los centros educativos elaboren unas guías internas de actuación.
- el profesorado se sienta competente en su papel, es decir, que tenga un autoconcepto alto sobre la gestión de la conducta disruptiva.

A continuación se presentan las estrategias más educativas y productivas, recogidas tras el análisis de la literatura científica (Arrebola *et al*., 2012; García, 2008; Espinosa *et al*., 2016; Jurado y Justiniano, 2016; Latorre y Teruel, 2009; Luego y Moreno, 2003; Simón y Alonso-Tapia, 2016; Torrego y Fernández, 2003), apoyadas por los resultados de la investigación desde donde surge el presente protocolo (Orellana, 2022), dejando de lado aquellas coercitivas o aversivas y cuya eficacia ha quedado en duda.

Tabla 159

Estrategias eficaces de gestión de la conducta del alumnado

Evaluación diagnóstica del alumnado:

Valorar la situación personal, social y familiar del alumno/a que presenta la conducta disruptiva.

Identificar los factores predisponentes y los de protección para minimizar los predisponentes y favorecer los de protección

Indicar las actuaciones de cada los agentes educativo para cada caso.

Utilizar las estrategias básicas.

Graduar la atención:

- No otorgar atención a las conductas de disrupción leve.
- Hay alumnado al que se debe responder y otro al que hay que ignorar.
- Silencio ante la dispersión del aula.
- Atender específicamente según la persona disruptiva.
- Llamar la atención de forma seria y breve.
- No transmitir agresividad.

Utilizar el humor, no el sarcasmo.

Evitar considerar la conducta equivocada del alumno/a una agresión personal.

Efectuar gestos y miradas que indiquen la conducta deseada.

Realizar indicaciones centradas en la tarea, no tanto en la persona.

Introducir elementos sorpresa para sacar de la conducta negativa al alumno o alumna:

Solicitar una actividad diferente, divertida.

Sorprender con una conducta distinta: contar una anécdota, cantar la frase de una canción, realizar un gesto que llame la atención.

Redirigir ante los primeros indicios de disrupción solicitándole alguna tarea.

Utilizar el diálogo individual con el alumno o alumna que realiza la conducta disruptiva:

- Hablar con el alumno aparte al finalizar la clase.
- Explicitar de forma breve las consecuencias derivadas de la conducta inadecuada. Corrección personal para reflexionar o recuperar la materia.
- Exponer las dificultades y las necesidades que hay que cumplir. Recordarle qué se espera de él o de ella.
- Decirle exactamente cuál es el comportamiento que debe presentar.
- Invadir el perímetro personal, acercamiento a la zona del discente disruptivo.
- Buscar el motivo de la conducta para brindar la ayuda necesaria.
- Facilitar la comunicación, ayudándoles a que expresen sus inquietudes o dificultades de una manera más apropiada.

Conseguir un momento de respiro, tanto para el alumno o alumna disruptiva como para la o el docente. Reforzar la conducta correcta: • Utilizar elogios a la buena conducta. • Ofrecer mensajes de ánimo para reconocer el buen trabajo. • Hacer uso de reforzadores secundarios (elegidos previamente por el alumnado). Mantener al alumnado ocupado: • Batería de preguntas sobre lo expuesto en clase. • Tareas extra. Transferir responsabilidades: • El grupo discute e intenta poner solución a los problemas que se crean en aula. • Reflexión grupal sobre lo acontecido, pregunta al grupo qué ocurre hoy. • Hacer un contrato de conducta. Reubicar al alumno o alumna dentro y fuera del aula: • Cambiar de sitio/Retirar de la zona o de las personas que refuerzan la mala conducta. • Acompañarle a un lugar adecuado para que pueda reducir su nivel inquietud. • Estancia en el centro después de terminar las clases. Quitarle algún privilegio: pérdida de recreo. Solicitar la colaboración de agentes externos al aula: • Entrevista con el tutor. • Hablar por teléfono directamente con la familia. • Poner una nota a la familia con las dificultades que están apareciendo. • Proponer diferentes opciones y que el alumno escoja aquella que prefiera.

Nota: elaboración propia

Para facilitar al docente lector del presente protocolo la aplicación de estas medidas, se propone a continuación un modelo de respuesta ante las conductas disruptivas más frecuentes y menos graves, que pueden ser resueltas en el aula de manera efectiva.

Tabla 160

Estrategias de gestión para la conducta disruptiva

Estrategia	Descripción
Pedir silencio/Tranquilizar/ Mandar callar/Regañar	Se trata de hablar en el aula para que estén tranquilos y concentrados, utilizando un volumen de voz sosegado y pidiendo trabajar lo preparado.
Hablar con el alumno/a en el aula en ese momento	Se trata de hacerle ver la pérdida de tiempo y la negatividad de su actividad, pidiéndole respeto y continuación del trabajo, ofreciéndole la alternativa de hacer otras cosas en su mesa sin molestar al resto.
Hablar con el alumno/a fuera del aula en ese momento	Se trata de otorgar confianza al alumno para que deponga su actitud negativa, preguntándole el porqué de su actividad, haciéndole ver las consecuencias de su conducta. Se le pueden ofrecer alternativas de comportamiento compatibles con estar en el aula sin molestar.
Recordar las normas del aula y del centro y las amonestaciones	Se trata de hacer ver al alumnado las consecuencias que tendrá su conducta reiterativa, que las normas las ha elaborado él/ella y que las personas deben cumplir con su palabra como persona responsable y auténtica que es.
Mantener ocupado con actividades académicas	Se trata de ofrecerle material de trabajo, interesante para el alumno/a.
Nombrar ayudante del docente	Otra forma de mantener al alumno o alumna ocupada y que no pueda desarrollar conductas disruptiva, tenerlo de nuestro lado realizando diferentes gestiones como repartir material, vigilar, ayudar a otro discente, etc.
Sentar con alumno/a que les pueda influir positivamente.	Cambiarlo de sitio en ese momento y sentarle al lado de otro discente con un perfil más tranquilo y académicamente exitoso puede poner en jaque la conducta negativa del alumno y sentirse cohibido.

Estas estrategias se recomiendan para aplicarlas en el momento exacto en que se produce la conducta disruptiva, en el aula. Puede resultar más complicado hacer frente a los comportamientos negativos e intentar disminuirlos y eliminarlos si desde el núcleo familiar se desautoriza o desprestigia (Pérez *et al*., 2018), por lo que es necesario el conocimiento de la familia de las normas del centro y del aula, y del sistema de economía de fichas y sanciones.

4.3.2. Técnicas de modificación de conducta

La modificación conductual es un enfoque de la evaluación, valoración y alteración de la conducta (Kazdin, 2009, p.3). Las técnicas de modificación de conducta son un conjunto de estrategias que se utilizan para modificar la conducta de las personas.

Se exponen con intención informativa y formativa. Son estrategias menos rápidas que las anteriormente expuestas, ya que necesita una organización previa. Según algunos expertos, la mecánica a seguir sería la siguiente (Gómez y Cuña, 2017):

- Definir el objetivo, es decir, indicar qué conducta o conductas se quieren modificar, aumentar o eliminar.
- Establecer la situación de partida, para lo que habría que observar y registrar las conductas objetivo, su frecuencia y su duración.
- A continuación se debería planificar la intervención, seleccionando la técnica más acorde a la situación presentada.
- Por último se deben evaluar los resultados y valorar si se ha conseguido la modificación, aparición o eliminación de la conducta identificada.

Las técnicas de modificación de conducta pueden clasificarse en dos grupos, por un lado, las que pretenden el fomento de los comportamientos adecuados o deseados; y por otro lado, aquellas técnicas para eliminar conductas inadecuadas.

4.3.2.1 Técnicas para el fomento de comportamientos adecuados.

Imitación: con esta técnica enseñamos una conducta nueva que aprenderá el alumnado por hacer lo mismo que otro u otra. Se trata de que un modelo realice la conducta que queremos enseñar. Para que la conducta sea aprendida es necesario que se den ciertas premisas:

- Debe ser carismático o tener prestigio para el alumno.
- El modelo ha de ser sencillo para el alumno.
- Se deben premiar las conductas del modelo y también la imitación del alumno.
- La participación del alumno en el proceso debe ser activa.
- Todas las actividades deben ser reforzadas.
- Será de suma importancia tener en cuenta estas características a la hora de llevar a cabo esta técnica.

Modelamiento: con esta técnica, la conducta que queremos enseñar se va corrigiendo poco a poco de forma detallada hasta que el alumnado la haya perfeccionado, reforzando cada pequeño logro. El o la docente debe exponer detalladamente la conducta que se pretende enseñar, dando la oportunidad de aprenderla gradualmente.

Principio de Premack: el alumno o alumna o el grupo clase elige una serie de conductas de su agrado, que podrán realizar una vez realicen las conductas que el o la docente encomiendan. Suele aplicarse de forma individual, ya que los reforzadores no son los mismos para todo el alumnado, aunque si los reforzadores son comunes puede aplicarse para todo el grupo.

4.3.2.2 Técnicas para reducir y eliminar conductas inadecuadas

Contratos de conducta: se trata de un acuerdo escrito entre discente y docente, en el que ambas partes se comprometen a realizar diferentes acciones,

previamente negociadas y dialogadas, así como las consecuencias derivadas de la falta al compromiso pactado.

Para Jurado (2009) un contrato de conducta debe respetar las siguientes pautas:

- El contrato debe ser negociado entre las partes que intervienen.
- Debe explicitarse las conductas en términos positivos.
- Deben especificarse las consecuencias positivas que obtendrá el alumno por la realización de las conductas, así como las consecuencias negativas por el incumplimiento.
- El contrato debe revisarse periódicamente.
- Está indicado para alumnos a los que se les supone cierta responsabilidad en su comportamiento (p. 3).

Intención paradójica: se trata de solicitar al alumno o alumna que está realizando la conducta disruptiva que siga haciéndola, por ejemplo, si está dando golpecitos con el lápiz, le pediremos que siga haciéndolo más rápido o más fuerte. Suele aplicarse cuando otras técnicas no han servido, y supone un choque para el alumnado que rompe la cadena de acción-reacción. Se trata por tanto, de desubicar al discente, sorprenderle y poder redirigirlo.

El castigo: Ante la conducta indeseada le presentaremos al alumno o alumna, existen dos opciones: el castigo positivo, cuando se solicite realizar una actividad desagradable, y el castigo negativo cuando se le quita una actividad agradable que podría haber realizado. Para ello, es necesario conocer qué cosas les resultan agradables al alumnado y cuáles no.

Extinción: consiste en retirar la atención a una conducta no deseada, es decir, ignorar las conductas inadecuadas del alumnado.

Aislamiento o Tiempo fuera: se trata en sacar del lugar donde se está produciendo la conducta disruptiva, es decir, sacarlo del aula en el momento en el que se produce. El tiempo fuera no puede exceder los 20 minutos.

Economía de fichas: se trata del conjunto de varias técnicas a través de un sistema de puntos. Por un lado, cuando aparecen las conductas positivas que deseamos, se otorgan puntos y premiamos al grupo o al alumnado, con los reforzadores (previamente elegidos); por otro lado, cuando la conducta es negativa, no queremos que se repita y queremos sancionarla, restamos los puntos conseguidos y por tanto, necesitarán sumar de nuevo para conseguir los reforzadores. Para conseguir los reforzadores se establecen el número de puntos necesarios.

4.3.2.3 La economía de fichas para el alumnado de secundaria y formación profesional básica.

Diseñar una economía de fichas tal y como la literatura científica propone, puede resultar desmotivador para el alumnado de la ESO y de FPB. Por ello, en este apartado se adapta la técnica y se transforma en un sistema de débito. Para utilizar esta técnica, previamente se han de elaborar las normas del aula, indicada en apartados anteriores y que a cada norma de clase se le haya otorgado un valor numeral.

En este procedimiento, todo el alumnado parte con la puntuación máxima, que es la que corresponde a cumplir todas las normas del aula, y a la suma de cada norma establecida.

Cuando un alumno falta a una norma más de 3 veces se le retira esa puntuación y para poder recuperarla deberá realizar una de las actividades a continuación expuestas, u otras consensuadas con el grupo-clase, también con un valor numeral otorgado:

- Cualquier actividad relacionada con la asignatura como recitar un poema en voz alta, hacer operaciones de cálculo mental, medir el perímetro de la mesa; desarrollar una sesión de entrenamiento personal; explicar la historia del centro educativo o del barrio del alumno o alumna; hacer un experimento científico, etc.
- Enseñarle al resto de compañeros un documental grabado con su propio móvil sobre algo que les interese.
- Crear un vídeo sobre la profesión que le gustaría realizar y por qué.
- Organizar una historia basada en hechos reales y leerla en clase.
- Explicar quién es y cómo es un miembro de su familia al que valore por algo especial.
- Cualquier acción que mejore sus competencias clave enfocadas hacia lo que les resulta de interés.

Estas actividades, recuperantes, deben tener una conexión con el alumnado, para que estén motivados a realizarlas. Deben producirle emoción y satisfacción por realizarlas, deben ser de su interés, y qué mejor que ser consensuadas con el propio alumnado. También es muy buena opción la de hacer uso del teléfono móvil y las redes sociales con fines educativos, ya que son medios que utilizan a diario. Se puede hacer un uso didáctico de estos e integrarlos así como un medio más de apoyo a la docencia.

Sea cual fuere la decisión, y desde un enfoque proactivo, se aconseja premiar y reforzar las conductas positivas y aquellas que respetan las normas, ya que la retroalimentación positiva y el elogio al buen comportamiento tiene mayores efectos que sancionar la mala conducta.

4.3.3. Medidas Activas para el alumnado

Estas medidas tienen como protagonistas absolutos al discente, son ellos y ellas las que deben desarrollar activamente estas propuestas, y suponen un

proceso largo de desarrollo y la implicación e involucración de otros agentes. Estas medidas se basan en el análisis de obras como la de Albadalejo *et al*., (2016).

4.3.3.1 Contenido curricular específico

Llegados a este punto, es necesario identificar que los adolescentes, alumnos y alumnas de la ESO y FPB necesitan trabajar de forma específica las competencias emocionales durante su etapa educativa, por lo que muchos autores apuestan por incluir las habilidades emocionales en el curriculum escolar (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Además, la eficacia del entrenamiento en habilidades emocionales y sociales desde los centros educativos parece demostrada, ya que previenen conductas agresivas y mejoran la resolución de conflictos en los centros educativos (Salguero *et al*., 2011).

Existen numerosos programas de intervención en educación emocional para adolescentes. Por un lado, el Programa de Educación Emocional de Díez de Ulzurrum y Martí; por otro, el Programa de Aulas felices de Arguís, *et al*., 2012), y otro conocido es el desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP, 2009). Estos programas buscan la competencia emocional y la inteligencia emocional en el adolescente, haciéndolo agente activo del proceso.

Además de trabajar las competencias emocionales y las sociales, hacer hincapié en la autoestima y en el sentimiento de autoeficacia es primordial para el comportamiento adolescente. Trabajar la autoestima por parte de los y las docentes podría ser un aspecto positivo para equilibrar el estado psicosocial del alumnado. (Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, 2015); y además, hacer sentir al alumnado sus avances como pequeños logros para el éxito, mejora aquella (Silva-Escorcia y Mejía-Pérez, 2015).

4.3.3.2 La caja-móvil

Se prepara una gran caja de cartón, decorada, pudiendo elaborarse por el propio alumnado, separada por distintas cuadrículas donde cada alumno y alumna debe depositar su teléfono móvil antes de comenzar la clase.

Para evitar *pérdidas inesperadas*, la caja se va pasando por las mesas para depositar los teléfonos de forma individual al inicio de clase. Al finalizar esta, la caja se vuelve a pasar, asegurándose de que cada alumno coge su propio teléfono,

Por otra parte, ante esta propuesta muchos alumnos y alumnas optarán por poner el móvil en silencio e intentar esconderlo, o decir que lo han dejado en casa, por lo que se les puede comunicar que se está incumpliendo una norma si lo esconden (previamente consensuada) y si les suena o se les ve con ello se tomarán las medidas establecidas por dicha falta. Es necesario saber, que en algunos centros educativos está prohibido llevar el teléfono móvil a clase. Sin embargo, para otro profesorado es necesario ya que lo utilizan como herramienta de trabajo en sus clase, por lo que esta estrategia dependerá del enfoque didáctico que se le dé al teléfono móvil.

4.3.3.3 Alumnado Viajero

Consiste en una medida temporal, que puede durar entre una jornada o una semana. Consiste en el acompañamiento del alumno o alumna con conducta disruptiva a un profesor o profesora durante todo el día en el centro educativo.

De esta forma se evita la expulsión del discente, pero a la vez es necesario que el o la docente sea de confianza para el discente. El alumnado debe realizar su tarea durante toda la jornada en las diferentes clases.

4.3.3.4 Aula Individualizada de trabajo/ Aula de Convivencia /Aula de Reflexión

Entre la multitud de buenas prácticas publicadas, la nomenclatura que reciba esta medida difiere entre aula individualizada, de convivencia o de reflexión. Se trata pues de un espacio físico que permite al alumnado trabajar de forma individual y además, fomenta la reflexión sobre su comportamiento.

Para que esta medida sea eficaz, se debe trabajar con el alumnado la conducta que se quiere eliminar, de forma que pueda ser consciente de las consecuencias de su conducta y de la realidad de la misma.

4.3.3.5 Aula Solidaria/Docente puente

Es una alternativa a la medida de alumnado viajero. En este caso, es un profesor o profesora determinada la que acepta a discentes de otros grupos y niveles en sus clases, preferentemente dinámicas, activas y de interés para el alumnado, donde el alumnado aprenderá otras formas de relacionarse y aspectos positivos de su comportamiento (Albadalejo *et al*., 2016).

4.3.3.6 Patrulla de la Paz/Equipo de Mediación/ Círculos de Convivencia

Bajo distintos nombres, un grupo de alumnos y alumnas, formados previamente en resolución pacífica de conflictos, se encargan de resolver los problemas que existen entre todos los discentes del centro educativo. Normalmente se encargan de gestionar los conflictos durante los cambios de clase, durante el recreo, en las ausencias del o la profesora, etc. Suelen llevar alguna identificación, como chalecos, tarjetas, pulseras. Es una forma de involucrar al alumnado en la convivencia del centro y trabajar la mediación con el propio alumnado.

4.3.3.7 Alumnado Ayudante

Con esta medida un alumno o alumna brinda su ayuda a otro compañero o compañera, ayuda personal, académica y social. Esta medida pretende fomentar el aprendizaje cooperativo, de forma que se potencien las relaciones positivas entre el alumnado. El alumno ayudante será elegido por el grupo-clase, y se centrará en colaborar con el alumnado con conducta disruptiva. Deben poseer las siguientes capacidades:

- Acoger a los recién llegados al centro y actuar como acompañante.
- Liderar actividades de grupo en el recreo o en clase.
- Ayudar a sus compañeros/as cuando alguien les molesta o necesitan que los escuchen.
- Practicar la escucha activa.

4.3.3.8 Tutor Emocional / Cotutor/ Tutor afectivo

Se trata de la figura de un segundo tutor designado para tutela individualmente al alumno o alumna que presenta la conducta disruptiva. Este tutor, debe crear vínculos afecticos y una relación de confianza, asesoramiento, acompañamiento y ayuda con el alumno asignado y colaborar con el tutor oficial del alumno o alumna. El tutor afectivo debe mantener reuniones con el turo principal, con la familia y con el discente tutorizado.

4.3.3.9 Servicios a la Comunidad

Con esta medida se trata de utilizar tareas de servicio al centro educativo que sustituyan las sanciones por no cumplir con las normas establecidas. Se trata de tareas de limpieza, organización, revisión de materiales, colaboración con consejería, orden de aulas, inventarios de utensilios, colaboración con actividades extraescolares, pintura de aulas, restauración de espacios o

materiales dañados, etc., teniendo en cuenta, en la medida de lo posible que la elección del servicio esté relacionada con la conducta disruptiva.

Esta medida es muy interesante para aquel alumnado cuyas conductas disruptivas afectan gravemente la convivencia del centro educativo, y no mejoran con las pautas y estrategias mencionadas hasta ahora.

4.3.3.10 Inclusión de un familiar en el aula

Con esta medida se pretende la cercanía del familiar con el entorno escolar y con el comportamiento del alumno o alumna de su familia. Puede ejercer la función de ayudante del docente, y con su presencia suavizar la conducta del alumnado.

La implicación familiar se asocia a un mejor comportamiento en la escuela, a mejores hábitos de estudio y a mayores niveles de autoestima y de motivación hacia el aprendizaje (Albadalejo *et al*., 2016). Entre los beneficios para los padres y madres se encuentran unas mejores relaciones con sus hijos e hijas y una mayor percepción de autoeficacia en el cumplimiento de su rol educativo.

No tiene por qué ser un día especial o sí, puede estar toda la jornada o solo en una sesión, pero que la inclusión de un familiar en el aula forme parte del ambiente de clase, como colaboración con el grupo, no solo con el alumno o alumna en cuestión. Esta colaboración es valorada como un aspecto positivo y favorecer del cumplimiento de normas y por tanto, de la mejora de la convivencia.

Estas medidas no son excluyentes, sino que se pueden combinar para un mismo alumno o alumna.

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

CAPÍTULO 10.
CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar este trabajo y a modo de conclusión, se da respuesta a los objetivos inicialmente planteados en esta tesis.

1. OE1.CONOCER QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZA EL PROFESORADO DE SECUNDARIA ANTE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Este objetivo se ha alcanzado en el estudio 1, *Investigación cualitativa* y el estudio 2, *Investigación cuantitativa*.

Ambas perspectivas del estudio reflejaron que se utilizan varias estrategias a la vez para una misma conducta, que las estrategias más utilizadas son dentro del aula y utilizando el diálogo, intentando no utilizar otros recursos externos a la misma. Estas estrategias también son las más utilizadas porque las conductas disruptivas más frecuentes son las menos graves.

Los docentes van interviniendo ante la conducta disruptiva según el tipo de conducta, el alumno o alumna protagonista, y la situación que hay alrededor, es decir, se desarrolla una alternancia de estrategias y medidas, nunca igual para cada conducta y/o alumno o alumna.

No existe un criterio común que se aplique en cada centro educativo o entre la mayoría del profesorado, sino que depende de la percepción de cada docente y de la propia toma de decisiones.

2. OE2.ANALIZAR EL TIPO DE FORMACIÓN QUE TIENE EL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA ATENCIÓN A LA CONDUCTA DISRUPTIVA.

Este objetivo se ha alcanzado a lo largo de toda la investigación, desde el estudio 1 hasta el estudio 3, *Análisis documental*, obteniendo en este último, de forma mucho más específica, datos que aportan la necesidad formativa en conducta disruptiva que tiene el profesorado de la Ciudad, ya que se analizaron

los planes de estudios del MAES de las cuatro universidades españolas más cursadas por los sujetos de la muestra del estudio 2, así como la formación permanente de la Ciudad, detectando que en la formación inicial no se prepara a los futuros docentes en conducta disruptiva de forma específica, y la formación permanente es insuficiente para hacer frente a la misma en las aulas.

3. **OE3.CREAR UN PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LOS DOCENTES DE SECUNDARIA QUE FACILITE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL Y QUE FOMENTE UNA FORMACIÓN PERMANENTE AJUSTADA A LAS NECESIDADES ENCONTRADAS EN LA ATENCIÓN A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS.**

Este objetivo se alcanza con el diseño de un protocolo formativo de gestión de la conducta disruptiva, siguiendo las recomendaciones del profesorado en cuanto a medidas con mayor grado de utilidad para resolver los problemas de conducta aportadas en el estudio 2 y las indicaciones encontradas en la literatura científica revisada. Son necesarias establecer medidas claras para abordar las conductas disruptivas que, aun siendo menos graves, merecen una solución, pues no se puede obviar que suponen un obstáculo para el buen funcionamiento de los centros y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se puede concluir, tras este trabajo de investigación sobre la población docente de secundaria de la ciudad de Melilla lo siguiente:

Los datos del estudio 2, indican que el perfil docente que mayores niveles de conducta disruptiva percibe es aquel que es mujer, entre 26 y 40 años, con menos de 5 años de servicio, interino/a, cuya formación inicial el máster, y se percibe a sí mismo/a como no formado para el manejo de la conducta disruptiva.

Al contrario, el docente que menos frecuencia disruptiva percibe es aquel que tiene más de 54 años, funcionario, con más de 15 años de servicio, con el CAP y considerados como formados para manejar la conducta disruptiva.

La mayoría de docentes utilizan estrategias de gestión dentro del aula, y solo solicitan ayuda a otra miembro del centro educativo cuando consideran que la conducta es muy grave. Las estrategias que más utilizan se relacionan con el diálogo y las instrucciones. De esta manera se puede indicar que el nivel de formación en conducta disruptiva es un aspecto que influye en la percepción sobre la conducta disruptiva y mejorar la formación conllevará a una mejora de la gestión de la conducta disruptiva, del aula y por tanto, de la convivencia escolar.

En la formación docente analizada en el estudio 3, no se observa de forma específica, la preparación en gestión conducta disruptiva ni se proporcionan estrategias de reacción en ninguna de los planes de estudio analizados. Y además, el profesorado solicita un protocolo de actuación como propuesta de intervención para disminuir la conducta disruptiva en contraposición a otras medidas.

La mayoría de los informantes del estudio 1, indicaron no tener formación específica en conducta disruptiva y en el estudio 2, los y las docentes consideran que tienen un nivel de formación media y valoran la creación de un protocolo solo por debajo de bajar la ratio. Siguiendo esta perspectiva, en el estudio 3 se corrobora que ni las guías de las asignaturas del máster ni la formación permanente ofertada recogen formación específica en conducta disruptiva que dote de herramientas al profesorado de la Ciudad.

Tras este análisis e interpretación de los datos obtenidos en los tres estudios, se concluye que el profesorado de Melilla necesita formación en gestión de la conducta disruptiva, y desde la presente tesis se elabora un protocolo formativo de gestión en conducta disruptiva.

CAPÍTULO 11.
LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Para poder explicar la conducta disruptiva percibida, tendría que tenerse en cuenta la metodología didáctica utilizada por el docente. Además, teniendo en cuenta que los datos sobre la frecuencia de las conductas disruptivas fueron recogidos durante el momento más álgido de la pandemia (abril-junio 2020) y las clases se desarrollaban de forma on-line, ha podido afectar a la percepción del profesorado.

Por otra parte, el estudio se realiza de forma específica para el contexto concreto de la ciudad de Melilla, por lo que los datos no pueden ser extrapolables a otras poblaciones de docentes. La dificultad de acceso a la muestra también ha supuesto una limitación, por cuanta carga de trabajo tiene el profesorado y la difícil cobertura de tiempo para participar en la investigación.

Por otro lado, al no tener la situación del aula tradicional, y por razones de seguridad sanitaria, no se ha podido trabajar dentro de las aulas con el profesorado, para acompañarlos durante su proceso formativo con el protocolo y poder valorar la eficacia del mismo, distinguiendo el nivel de gestión en conducta disruptiva del profesorado participante.

En próximas investigaciones sería conveniente desarrollar un análisis experimental entre centros que utilicen el protocolo formativo diseñado frente a un grupo de control, para valorar así la efectividad del protocolo en la gestión de la conducta disruptiva.

Además, sería necesario indagar sobre las variables que influyen en la percepción de la conducta disruptiva y profundizar en las características metodológicas y actitudinales docentes.

De esta manera, medir la efectividad de las distintas estrategias utilizadas también daría información para mejorar la gestión de la conducta disruptiva, fin último de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación .*Daena: International Journal of Good Conscience, 7*(2), 187-197. http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf

Adamu, F. W. (2017). *Classroom management: A comparative study in disruptive behaviors between two catholic high schools[Gestión del aula: un estudio comparativo de conductas disruptivas entre dos escuelas secundarias católicas]*.[Disertación, Universidad Cardinal Stritch]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/classroom-management-comparative-study-disruptive/docview/1897046494/se-2?accountid=14542

Aguilar, S. y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Alacid, M. P. (2013, 4-5 de septiembre). *La atención a la diversidad a través de la identificación de problemas de conducta en el aula*. [Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas]. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) Universidad de Alicante.

Alemany, I., Gómez. M. O., Ruiz. G. R. y Torres. L. H. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación, 60*(1), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie6011334

Allison, C. (2016). *Developing a teacher-training program using components of teacher-child interaction therapy to address disruptive behaviors in the upper elementary classroom* [Desarrollar un programa de capacitación para maestros utilizando componentes de la terapia de interacción maestro-niño para abordar los comportamientos disruptivos en el aula de primaria superior]. [Tesis Doctoral, Mississippi College] https://www.proquest.com/dissertations-theses/developing-teacher-training-program-using/docview/1862755969/se-2?accountid=14542

Alonso, A. G. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas.* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. https://hera.ugr.es/tesisugr/21852479.pdf

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., A. y González-González, C. (2016a). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms [Percepción de los profesores de la conducta disruptiva en las aulas]. *Psicothema, 28*(2), 174-180. http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.215

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo., A. y González-González, C (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología, 32*(3), 855-862. http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.223251/196861

Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología,* 2, 191-202. http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/322

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35-56. https://www.redalyc.org/pdf/175/17512968003.pdf

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.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/60

Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.

Amaral, M. P., Maia Pinto, F. J. y Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 19*(2), 17-38. https://www.redalyc.org/pdf/3396/339643529001.pdf

Ametller, J. y Codina, F. (Coords.) (2017). La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas. Barcelona: Programa de mejora e innovación en la formación inicial de maestros. *Colección Documentos MIF*, 4. http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr:09bbccec-94c8-4bed-9c44-70740df54bf2/180629%20modeloformativoes.pdf

Andújar, J. C. (2016). Desarrollo profesional de los profesores no universitarios: modelos más incidentes. *Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (16), 250-275. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6034174

ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Análisis de situación y propuestas de mejora*. ANECA. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/posgrado_fitxers/Informe_Master_Secundaria-ANECA.pdf

Aramendi, P., Lukas, J. F. y Lizasoain, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación, 30* (3), 763-780. https://doi.org/10.5209/rced.58891

Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos, 39*(1), 27-44. https://doi.org/ 10.4067/S0718-07052013000100002

Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM, 14*(23), 14 - 31. http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5

Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera, XVIII* (1), 37-57. https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf

Arias, W. y Jiménez, B. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación, 22*(42), 53-76. https://www.researchgate.net/publication/275343798_Sindrome_de_burnout_en_docentes_de_Educacion_Basica_Regular_de_Arequipa

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2012). Programa "aulas felices". Universidad de Zaragoza. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+ felices+ documentación. pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b.

Arrebola, I. A., Gómez, M. D. M. O., Ruiz, G. R. y Torres, L. H. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación, 60*(1), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie6011334

Ayala, A. y Luzón, A. (2013). Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada, *Revista Española de Educación Comparada,* 22, 9-17. http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/9320/8880

Ayuso, J. M. (coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Centro de Publicaciones. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. http://blogbibliotecas.mecd.gob.es/2019/09/30/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/

Azuero, E. (2018). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4*(8), 110-127. http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274

Baccarella, C. V., Wagner, T. F., Kietzmann, J. H. y McCarthy, I. P. (2018). Social media? It's serious! Understanding the dark side of social media. *European ManagementJournal, 36*(4), 431-438. https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.07.002

Badía, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Muntada, M.C. (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/articulo.oa?id=2931/293123547009

Badía, M. y Daura, G. (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación, 42*(2), 127-148. https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139008/44055139008.pdf

Bahiense, T. R. S. y Rossetti, C. B. (2014). Superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente [Superdotación en el contexto escolar: percepción de los profesores y práctica docente]. *Revista Brasileira de Educação Especial, 20*(2), 195-208. http://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004

Baños, R., Ortiz-Camacho, M., Baena-Extremera, A. & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, 33, 252-257. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.59991

Barragán, A.B., Martos, Á., Simón, M., Pérez-Fuentes M., Molero M. y Gázquez J.J. (2017). Consumo de tabaco y alcohol en adolescentes y relación con la familia. *Revista Europea de Desarrollo Infantil, Educación y Psicopatología, 4*(1), 49-61. https://formacionasunivep.com/ejpad/index.php/journal/article/download/34/377

Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias, 8*(1), 20-40. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2691

Benarroch, A. B., Espinosa, S. C. y Palacios, F. J. P. (2013). Implementación del Master de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615. https://www.redalyc.org/pdf/920/92028937008.pdf

Benítez, J.L., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. Apuntes de Psicología, 23(1), 27-40. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/12/Educacion-para-la-convivencia.pdf

Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de educación*, 348, 489-501. http://hdl.handle.net/11162/72340.

Berard, C. (2017). Interventions for disruptive behaviors: Reducing problems and building skills [Intervenciones para conductas disruptivas: Reducir problemas y desarrollar habilidades]. *Bethesda: National Association of School Psychologists*.https://www.proquest.com/other-sources/interventions-disruptive-behaviors-reducing/docview/2210420140/se-2?accountid=14542

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social (1ª ed.)*. Ariel. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/07/Bericat-La-Integracion-de-Los-Metodos-Cuanti-y-Cuali.pdf

Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J. M. y Ramírez-Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai, 12*(6), 487-505. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194032

Bisquerra, R. (coord.).(2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla. S.A.

Bisquerra, R. (2004). Educación emocional en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias (Ed.) *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp.85-104). A Coruña: Universidad da Coruña.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009).*Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (coord.) (2012). ¿Cómo educar las emociones? De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cuadernos de Faros*, 6. https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, *38*(1), 58-65. http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. http://dspace.si.unav.es/dspace/ bitstream/10171/8987/1/12%20Estudios%20Ea.pdf

Bolívar, A. (2007). Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje (Módulo 1: El centro como contexto de innovación). En *Programa de Formación en Asesoría Pedagógica (Curso de Formación especializada en centros educativos)*. Madrid: MEC. http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/intro.htm Consultado 14/05/2008

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1* (2), 56-74. https://revistas.uam.es/riee/article/view/4666

Bond, K. E. (2016). *Teacher factors related to acceptability and adoption of group contingency interventions for disruptive behavior* [Factores del maestro relacionados con la aceptabilidad y adopción de intervenciones grupales de contingencia para conductas disruptivas].[Tesis Doctoral, Universidad East Carolina] https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-factors-related-acceptability-adoption/docview/1868504371/se-2?accountid=14542

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes[La ecología de los procesos de desarrollo]. En W. Damon, y R. M. Lerner (Orgs.), Handbook of Child Psychology, Vol. 1: *Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.

Brunet, I. y Bocker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108. https://www.raco.cat/index.php/RIO/article/view/327991

Buendía, L., Expósito, J., Aguado, E. M. y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 303-319.https://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409004.pdf

Calduch, R. (2014). *Métodos y técnicas de investigación internacional*. [Archivo PDF]. https://www.ucm.es/data/cont/docs/835-2018-03-01-Metodos%20y%20Tecnicas%20de%20Investigacion%20Internacional%20v2.pdf

Calvo, P., Marrero, G. y García, A. (2001). Las conductas disruptivas en secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de filosofía, psicología y sociología, 4*(5),111-119. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3584/1/0237190_02001_0006.pdf

Calvo, P., Castro, J. J., García,A. y Marrero, G. (1999). Percepción del profesorado sobre la indisciplina en sus aulas. *Anuario de Filosofía, Psicologíay Sociología*, 2, 55-62. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3527/1/0237190_01999_0004.pdf

Camacho, H. M. y Padrón, M. (2006). Malestar docente en la formación inicial del profesorado: percepción del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 209-230. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239702

Camargo, J. G. (2016). *Conductas Disruptivas en el aula y su relación con los modelos de padres y las implicaciones en la escuela*. [Tesis Doctoral, Universidad de León]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72789

Camargo, J. G. (2018). Condutas disruptivas na escola: Tipos, causas e consequências. *Psicologia Educação e Cultura, 22*(2), 6-24. https://www.proquest.com/scholarly-journals/condutas-disruptivas-na-escola-tipos-causas-e/docview/2235938532/se-2?accountid=14542

Cardona, J. (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Sanz y Torres.

Cardoze, D. (2007). Los problemas de disciplina en la escuela: Manual para docentes. *Colección Manudes y Textos Universitarios*, 27, 1-94. https://pdfhoney.com/compress-pdf.html?queue_id=600957914218739d0c8b459a

Carvalho, R. G. y Novo, R. F. (2014). The relationship between structural dimensions of personality and school life in adolescence [La relación entre las dimensiones estructurales de la personalidad y la vida escolar en la adolescencia]. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(2), 368-376. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427218

Castelló, A., Gotzens, C., Badia, M. y Genovard, C. (2010). Beliefs and attitudes regarding classroom management [Creencias y actitudes en gestión del aula]. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 117-128. https://www.researchgate.net/publication/44324623_Beliefs_and_attitudes_regarding_classroom_management

Castro-Carrasco, P. J., Porra, C., Flores, A., Narea, M. y Lagos, A. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores, 15*(2), 265-288. https://dialnet.unirioja.es/servlet/ articulo?codigo=5687375

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J.J. (2015). Roles en Bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155.http://doi.org/ 0.1387/ RevPsicodidact.11097

Chuang, C., Reinke, W., Herman, K., Stormont, M. y Offutt, C. (2014). Effects of a teacher classroom management intervention among students with disruptive behaviors [Efectos de la intervención de un maestro en la gestión del aula entre estudiantes con comportamientos disruptivos]. *Remedial and Special Educationhttp, (42)*, 128–136. https://doi.org/10.1037/spq0000351

Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la Literatura. *Revista de Educación*, 354,127-154. https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=3417900

Cinca, N. (2021). *Percepción del profesorado acerca de las conductas disruptivas y la actitud ante estas en función de la Inteligencia Emocional y sus vivencias personales*. [Trabajo Final de Máster, Universdiad de Valladolid]. https://uva.es/handle/10324/49485

Colmenero, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista Educación Inclusiva, (2)* 3, 71-82. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/ article/view/43/39

Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. D. C. (2015). Questionnaire for Future Teachers of Secondary Perceptions about Attention to Diversity: Design and Validation of the Instrument. *Estudios Sobre Educación*, 29, 165-189. https://doi.org/ 10.15581/004.29.165-189

Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista complutense de educación, 26*(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa. Estrategias, políticas y medidas*. Informe Cedefop. Luxemburog: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/ assoc/eu0030.dir/eu0030.pdf

Conejo, P. A. (2012). *Disciplina y convivencia en centros de secundaria. El procedimiento sancionador en los IES de Ceuta* (p. 1). [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] https://digibug.ugr.es/handle/10481/21618

Consejo Escolar del Estado. (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Ceuta y Melilla*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=21866 >

Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018.* Secretaría GeneralTécnica. http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html

Correia, M. (2008). A formação inicial do professor: os desafíos e tensões que a prática pedagógica impõe [La formación inicial del docente: los retos y tensiones que impone la práctica pedagógica]. *Analecta, 9* (2), 11-20. [https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/1717/1546

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente?* La ética. Paidós.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* [Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos]. Thousand Oaks, California: Sage.

Daglı, A. y Baysal, N. (2011). The Opinions of The Second Level Of Primary School Classroom teachers About The Discipline Problems in The Classrooms and The Discipline Techniques Used to Deal With These Problems [Las opiniones de los profesores de aula de segundo nivel de la escuela primaria sobre los problemas de disciplina en las aulas y las técnicas de disciplina que se utilizan para tratar estos problemas]. *Electronic Journal of Social Sciences, 10*(38), 61-78.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What can we Learn from International Practice? [Formación docente en todo el mundo: ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional?]. *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Delceva–Dizdarevik, J. (2014). Classroom management [La gestión del aula]. *International Journal of Cognitive Research in Science, 2*(1), 51-55. UDK 371.12:005.32(497.7)

De Lucas, Y. (2018). *Relaciones interpersonales, conducta disruptiva y estrés académico infanto-juvenil. Una propuesta de intervención mindfulness basada en el método Eline Snel.* [Trabajo fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/55054/1/TFM-Yolanda-Lucas-Burneo.pdf

De Puelles, M. (2011). La educación secundaria en la España democrática. Antecedentes, problemas y perspectivas. *Cuadernos de Pesquisa, 41* (144), 710-731. https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a04.pdf

Deering, C. (2011). Managing Disruptive Behaviour in the Classroom [Manejo del comportamiento disruptivo en el aula]. *College Quarterly,14* (3). http://collegequarterly.ca/2011-vol14-num03-summer/deering.html

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar.

http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/ convivencia/estudio.estatal2010.pdf

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship [Acoso entre compañeros y escaladas de interrupción-coerción en la relación alumno-maestro]. *Psicothema, 25*(2), 206–213. http://doi.org/10.7334/psicothema2012.312

Dickie, J. (2015) Trust and Conflict Resolution: Relationship Building for Learning Procedia [Confianza y resolución de conflictos: construcción de relaciones para el aprendizaje de procedimientos]. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 2066-2073. https://doi.org/ : 10.1016/j.sbspro.2015.07.576

Dirección General de la Sociedad de la Información. (2014). *Estrategia Especialización Inteligente Melilla 2014-2020*. Consejería de Presidencia y Seguridad Ciudadana. Ciudad Autónoma de Melilla. https://www.melilla.es/melillaportal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_14437_1.pdf

Domenech, F. (2011). El bienestar psicológico del profesorado. Variables implicadas. *Anuari de l`Agrupació Borrianenca de Cultura*, 22, 27-40. https://doi.org/10.18172/con.3590

Domínguez, E. (2019). *Prevención de conductas disruptivas en las aulas de ESO a través del entrenamiento en habilidades sociales*. [Trabajo final de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. https://reunir.unir.net/handle/123456789/8803

Domínguez, J. y Pino, M. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 447-457. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220447A

Domínguez, J., Álvarez, E. y Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 35*(2), 337–351. https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471

Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of investigation in health, psychology and education, 3*(2), 75-86. http://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.25

Domínguez, J., Álvarez, E. y López, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Revista de Psicología y Educación, 12*(2), 95-104. : https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.148

Dotger, B. (2015). Core Pedagogy: Individual Uncertainty, Share Practice, Formative Ethos[Pedagogía central: incertidumbre individual, práctica compartida, ética formativa.]. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 215-226. https://doi.org/10.1177/0022487115570093

Dufrene, B. A., Lestremau, L. y Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers' praise and student disruptive behavior [Consulta conductual directa: efectos sobre el elogio de los maestros y el comportamiento perturbador de los estudiantes]. *Psychology in the Schools, 51*(6), 567-580. doi:http://dx.doi.org/10.1002/pits.21768

Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., y Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student-teacher relationships in middle school. *School Psychology, 34*(2), 212-221. doi:http://dx.doi.org/10.1037/spq0000296

Echevarría-Molina, I. y Sanchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes, 23*(3), 341–352. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176

Echeverria, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, 150-165. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154

Educabase (2020). *Alumnado matriculado en Educación Secundaria por comunidad autónoma/provincia, curso y titularidad*. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2019-2020DA/Comunidad/RG//l0/yfile=General4.pxytype=pcaxisyL=0

Educabase (2020). *Alumnado matriculado en Formación Profesional Básica por comunidad autónoma/provincia, curso y titularidad*. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2019-2020DA/Comunidad/RG//l0/yfile=General7.pxytype=pcaxisyL=0

Educación Internacional (2010). Informe Anual. https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2010/ienew.suitmymind.net/es/home.html

Egido, I. (2019a). Profesión docente y carrera docente, retos en el marco de la Unión Europea. En Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.): *La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid* (pp. 41-55). http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016442.pdf

Egido, I. (2019b). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista española de educación comparada*, 35, 197-211. http//:doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192

Einsman, L. B., López, J. E., Ramírez, E. M. A. y Núñez, C. A. S. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 303-319. https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491

Escribano, L., González, A., Sánchez, M., Rodríguez, A., Sánchez, F., Gómez, R. y Sastre Prada, I. (2014). La aplicación de un Plan de Apoyo Conductual Positivo en el contexto escolar. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía, 25*(3), 121-128. http//:doi.org/ 10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13859

Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI, 21*(1), 157-180. http//:doi.org/10.5944/educXX1.15807

Espada, M. y Parra, M. (2019). Adolescentes con alteraciones graves de conducta. ¿Cómo se interviene a nivel educativo en los Institutos de Enseñanza Secundaria? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(2), 128-144. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25342

Espada, M. E., Lorenzo-Llamas, E. y Torrego, J. C. (2017). Valoración de la intervención en alumnado de secundaria con alteraciones graves de conducta (AGC). *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 203-222.http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49196

Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 19, 149-173. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3939064

Espinosa, F. J., Chilón Garzón, P. y Delgado, M. Á. (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*, 30, 48-53. https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.42015

ETPOEP Granada. (2013). *Pídele peras al Olmo. Intervención inicial con alumnado que presenta conductas inadecuadas*. https://equipotecnicoorientaciongranada.files.wordpress.com/2016/11/pc3addele-peras-al-olmo.pdf

European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015 Spain. Luxembourg: Publications Office of the European Union* [Monitor de Educación y Formación 2015 España. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea]. http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_en.pdf.

Evaldsson, A. y Melander, H. (2017). Managing disruptive student conduct: Negative emotions and accountability in reproach-response sequences [Manejo de la conducta disruptiva de los estudiantes: emociones negativas y responsabilidad en secuencias de reproche-respuesta]. *Linguistics and Education*, 37, C, 73-86. http://org.doi:10.1016/j.linged.2016.05.001

Fabiano, G. (2016). *Interventions for disruptive behaviors: Reducing problems and building skills[Intervenciones para conductas disruptivas: reducción de problemas y desarrollo de habilidades]*. The Guilford Press.

Faria, A., Reis, P. y Peralta, H. (2016). La Formación de profesores: ¿formación continua o Formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(2), 289-296. https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.254891

Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2),82-99. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15528263006

Fernández, A., López, S., Mata, S., Calero, M.D., Vives, M.C., Carles, R. y Navarro, E. (2013). Habilidades cognitivas, ajuste y prácticas de crianza en preescolares con problemas de conducta disruptiva. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación, 11*(3), 577-602. http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?851

Fernández, S. (2017). *Análisis de la acción tutorial en la Formación Profesional Básica de Cantabria.* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Cantabria] https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13136/ FernandezPastorSheila.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Fernández, P. y Vergara, D. (2019, 28 de mayo). *Formación del profesorado de Secundaria en España. Magisterio*. https://www.magisnet.com/2019/05/ formaciondel-profesorado-de-secundaria-en-espana/

Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum [Plan de estudios de formación docente], En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, (pp. 187-230). Dordrecht: Springer Press.

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. [Archivo PDF]. http://www.hopelchen.tecnm.mx/ principal/sylabus/fpdb/recursos/r127710.PDF

Gaete, V. (2014). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena Pediatría*, 6,436-443.https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_ abstractypid=S0370- 41062015000600010ylng=esynrm=iso

Gallego, M.A. (2012). *Prevención del a disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] https:// hera.ugr.es/tesisugr/21852479.pdf

Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2011). La Formación Profesional en España: historia y actualidad. *Revista Educaçao Skepis, 2*(3), 2045-2105. http://dx.doi. org/10.20511/pyr2016.v4n1.88

Gámez, T. R. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 129-148.http:// doi.org/ 10.5944/reec.25.2015.14787

Garaigordobil, M., Aliri, J. y Martínez-Valderrey, V. (2015). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *Revista Europea de Educación y Psicología, 6*(2), 83-93. https://doi.org/10.30552/ejep.v6i2.96

Garbacz, L. L., Zychinski, K. E., Feuer, R. M., Carter, J. S. y Budd, K. S. (2014). Effects of teacher–child interaction training (TCIT) on teacher ratings of behavior change. [Efectos de la capacitación en interacción maestro-niño (TCIT) sobre las calificaciones de los maestros sobre el cambio de comportamiento.].*Psychology in the Schools, 51*(8), 850-865. https://doi. org/10.1002/pits.21788

García, A. (2008). *Disciplina escolar: Guía docente*. Universidad de Murcia. https://libros.um.es/editum/catalog/download/471/721/571-1?inline=1

García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(3), 87-94. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862366.pdf

García, M. y Martínez, B. A (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista complutense de educación, 19*(2), 253-274. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0808220253A/15443

García, S. y Martínez, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 97-110. https://www.researchgate.net/publication/39141137_Las_ideas_de_los_alumnos_del_CAP_punto_de_referencia_para_reflexionar_sobre_formacion_docente

García-Gómez, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los programas de cualificación profesional inicial ¿Punto de partida de la formación profesional básica? *Revista de Investigación en Educación, 2*(12), 176-190. http://hdl.handle.net/11441/51339

Gavotto, O. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5*(10), 160-181. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051648

Gil-Íñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de una adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(1), 61-67. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4697014

Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito, 8*(2), 278-293. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976

González, J.A. y Berastegui, J. (coord.)(2008). *Inteligencia emocional, educación secundaria obligatoria. 12-14 años*. Diputación Foral de Gipuzkoa. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf

González, L. (2019). *Educación emocional con padres y madres de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Proyecto de intervención*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39866

González, M. B. A., González, M. T. G., Domínguez, B. M., Cano, J. M. N., Entrena, M. J. R. y Ruiz, M. V. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.

González, M. y Serrate, S. (2015). Percepción de los agentes educativos de centros de educación secundaria sobre las dificultades en la intervención socioeducativa. En T., Ramiro-Sánchez y M.T., Ramiro. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp1054-1059). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

González, R., Martín-Cuadrado, A. M. y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077

Gordillo, E. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Revista 125 Educación, 43*(12)91-112. http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7498

Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educ. Educ*. 17, 3, 427-443. https://www.proquest.com/scholarly-journals/conductas-disruptivas-en-estudiantes-de-escuelas/docview/1664760892/se-2?accountid=14542

Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Pirámide.

Gotzens, C., Badia, M., Castelló, A. y Genovard, C. (2007). La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista Portuguesa de Pedagogía, 41*, (1), 103-120. http://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1_7

Gotzens, C., Badia, M. y Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación, 8*(1), 33-58. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121995003

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y 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.psicothema.com/psicothema.asp?id=1073

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. doi:http.//10.15446/rcp.v24n2.44148

Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de psicología del deporte, 16*(2), 89-98. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1578-84232016000200010

Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A. y Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical Education [Efectos de la interacción del comportamiento disruptivo y los perfiles de motivación con la competencia docente y la satisfacción escolar en educación física de secundaria]. I*nternational Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(1), 114. http://doi.org/10.3390/ijerph17010114

Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P.D., Baena-Extremera, A. y Martínez-Molina, M. (2019). Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviours in secondary school physical education students [Efectos de la motivación, las necesidades psicológicas básicas y la competencia docente sobre las conductas disruptivas en estudiantes de educación física de secundaria]. I*nternational Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23).http://dx.doi.org/10.3390/ ijerph16234828

GROP. (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Parramón. Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. y Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral, 21*(4), 233-244. https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M.J. y Hidalgo, M.I. (2017). Pubertad y adolescencia. *Adolescere*; 5, (1), 7-22. https://www.adolescenciasema.org/tema-de-revision-pubertad-y-adolescencia-m-guemes-hidalgo-et-al-adolescere- 2017-v-1-07-22/

Guillén, J. M. (2008). Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus, 14*(26), 136-167. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111491007

Hafen , C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P. &Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. International Journal of Behavioral Development, 39(5), 426-431. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0165025415579455

Haydon, T. y Musti-Rao, S. (2011). Effective use of behavior-specific praise: A middle school case study[Uso efectivo de elogios específicos de la conducta: un estudio de caso de una escuela intermedia]. *Beyond Behavior*, *20*(2). https://eric.ed.gov/?id=EJ958714

Hernández, L., Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14* (1), 53-66. https://core.ac.uk/download/pdf/26946731.pdf

Hernández, M.J. y Carrasco, V. (2012).Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza y Teaching*, 30, 2, 127-152.http://doi.org/ 10.14201

Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, (23), 187–210. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815

Hernando, I. y Sanz, R. (2017). ¿Crece la conflictividad escolar. Percepciones de estudiantes y profesorado de Secundaria?. *Education Siglo XXI, 35*(3), 255-276. https://doi.org/10.6018/j/308991

Herradas, S. (2017). En el aula… ¿meditación o mindfulness? *Colegio oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 269, 14-15. https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2017/01/062017.pdf

Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación, 28*(1), 119. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

Hoffman, K. D. y Lee, S. H. (M.). (2014). A CIT investigation of disruptive student behaviors: The students' perspective [Una investigación de CIT de los comportamientos disruptivos de los estudiantes: la perspectiva de los estudiantes]. *Marketing Education Review, 24*(2), 115–126. https://doi.org/10.1080/10528008.2015.1030244

Hunt, G. H., Wiseman, D. G. y Touzel, T. J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation [Enseñanza eficaz: preparación e implementación]*. Charles C Thomas Publisher.

Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Ocatedro.

Inglés, C.J., Martínez-González, A.E. y García-Fernández, J.M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Europea de Educación y Psicología, 6*(1), 33-53. https://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497003.pdf

Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M.C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *Revista Europea de Educación y Psicología, 7*(1), 29-41. https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Anuario Estadístico de España. Catálogo de publicaciones de la Administración del Estado*. https://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario19/anu19_completo.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Población residente por fecha, sexo y edad.* https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=31304#!tabs-tabla

Jeing, D. (2019). The Effects of Teacher-Child Interaction Training on Teacher's Positive Interaction and Children's Disruptive behaviour [Los efectos de la capacitación en interacción maestro-niño en la interacción positiva del maestro y el comportamiento perturbador de los niños]. *Korean Journal of Child Psychotherapy, 14*, 2, 113-128. https://dsc.duq.edu/etd/1919

Jiménez, J. (2017). *Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la institución educativa técnica general Roberto Leyva del municipio de Saldaña Tolima* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. https://core.ac.uk/display/159771918

Jiménez, M. Á. F., Aragonés, A. C. M. y Rodríguez, E. M. (2013). Estudio sobre la motivación y expectativas del alumnado de la Universidad de Málaga hacia el Máster de Secundaria. En Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) Universidad de Alicante. https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Jones, D. R. (2014). *Examining the impact of a positive behavior support program and direct instruction of social and emotional learning skills on the externalizing behaviors of disruptive* [Examinar el impacto de un programa de apoyo a la conducta positiva y la instrucción directa de las habilidades de aprendizaje social y emocional en las conductas externalizantes de los trastornos]. [Disertación, Universidad de Drexel]. https://www.proquest.

com/dissertations-theses/examining-impact-positive-behavior-support/docview/1518148476/se-2?accountid=14542

Jones, S. M. (2018). Effective secondary classroom management procedures to minimize disruptive behavior [Procedimientos efectivos de gestión del aula secundaria para minimizar el comportamiento perturbador] [Disertación, Universidad de Fénix]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/effective-secondary-classroom-management/docview/2029208458/se-2?accountid=14542

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

Jurado, P. y Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27*(3), 8-25. https://www.proquest.com/scholarly-journals/propuestas-de-intervención-ante-las-conductas/docview/1903816888/se-2?accountid=14542

Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Jurado, P., Lafuente, Á. y Justiniano, M. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. Contextos Educativos. *Revista de Educación, 0*(25), 219-236.https://doi.org/10.18172/con.3827

Jurado, P., y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación,* 36, 135–156. doi: https://10.15581/004.36.135-155

Kelley, T. M. (2018). *A Mindfulness-Based Intervention for Elementary School Students Exhibiting Disruptive Behaviors[Una intervención basada en la conciencia plena para estudiantes de escuela primaria que exhiben comportamientos perturbadores]*. [Trabajo Fin de Máster, Colegio Saint Mary's de California]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/mindfulness-based- intervention-elementary-school/docview/2064574173/se-2?accountid=14542

King, J. (2014). *Teachers' perceptions of disruptive behaviors in the Classroom [Percepciones de los maestros sobre los comportamientos disruptivos en el aula]*. [Tesis Doctoral, Universidad Walden]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-perceptions-disruptive-behaviors/docview/1526137145/se-2?accountid=14542

Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher Education [Pedagogía de la formación del profesorado]. En J. Lourghran y M. Hamilton (EDS), *International Handbook of Teechcer Education* (pp 311-346). Singapur:springer https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Pedagogy-of-teacher-education.pdf

Lane-Garon, P., Yergat, J. y Kralowec, Ch. (2012). Conflict resolution education and positive behavioural support: A climate of safety for all learners [Educación para la resolución de conflictos y apoyo conductual positivo: un clima de seguridad para todos los alumnus]. *Conflict Resolution Quarterly*,30, 2. http://doi.org/10.1002/crq.21059

Latorre, Á. L. y Teruel, J.. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació psicològica*, (95), 62-74. http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/170

Leflot, G., Van Lier, P. A., Onghena, P. y Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game [El papel de la gestión de la conducta docente en el desarrollo de conductas disruptivas: un estudio de intervención con el juego del buen comportamiento]. *Journal of abnormal child psychology, 38*(6), 869-882.http//:doi.org/ 10.1007/s10802-010-9411-4

Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D. y Martin, N. (2017). Teacher's Classroom Management Behavior and Students' Classroom Misbehavior: A Study with 5th through 9th– Grade Students [Comportamiento del maestro en el manejo del aula y mala conducta de los estudiantes en el aula: un estudio con estudiantes de quinto a noveno grado]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 467-490. http://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075.

López, M. T. C. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Hekademos* (16), 69-79. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238532

Losinski, M., Maag, J. W., Katsiyannis, A. y Ryan, J. B. (2015). The use of structural behavioral assessment to develop interventions for secondary students exhibiting challenging behaviors [El uso de la evaluación estructural del comportamiento para desarrollar intervenciones para estudiantes de secundaria que exhiben comportamientos desafiantes]. *Education y Treatment of Children, 38* (2), 149-174. https://www.proquest.com/scholarly-journals/use-structural-behavioral-assessment-develop/docview/1687390951/se-2?accountid=14542

Luna, A. C., Laca, F. A. y Cedillo, L. I. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 17*(2), 295-311. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29224159014

Macías, D. F. y Ariel, J. (2015). Classroom management: A persistent challenge for pre-service foreign language teachers Profile Issues [Gestión del aula: un desafío constante para los profesores de lenguas extranjeras en formación Problemas de perfil]. T*eachers Professional Development, 17*(2), 81-99. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.43641

Mahvar, T., Farahani, M. A. y Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review [Estrategias de manejo de conflictos para lidiar con los comportamientos disruptivos de los estudiantes en el aula: revisión sistematizada].J*ournal of Advances in Medical Education y Professionalism, 6*(3), 102. https://www.proquest.com/scholarly-journals/conflict-management-strategies-coping-with/docview/2071567509/se-2?accountid=14542

Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] http://hdl.handle.net/10486/10818

Manso, J. (2019). El módulo genérico como formación psicopedagógica integrada en el MESOB: Capítulo 6. En *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 109-118). Centro de Publicaciones. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7115683

Manso, J. y Martin, E. (2014). Assessment of the Máster Program for Secondary Teachers: case study in two universities. *Revista de Educación*, (364), 145-169.http://doi.org/ 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258

Mansor, A. N., Eng, W. K., Rasul, M. S., Hamzah, M. I. M. y Hamid, A. H. A. (2012). Effective classroom management. *International Education Studies, 5*(5), 35-42. http://doi.org.10.5539/ies.v5n5p35

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. Diez claves para el cambio*. Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_docente_problemas_complejos_respuestas_disruptivas

Marín, J.A., García, M. y Sola, J.M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE, 12*(1), 83-102. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.pdf.

Marín, R. y Pérez, G. (1985): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Unidades Didácticas 1, 2 y 3. UNED.

Márquez, A.C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17676356.pdf

Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales entre adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 221--235. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941

Martín, M. Á. C., Campo, E. O., Antón, L. J. M. y Burón, J. A. V. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta, 38*(1), 15-24. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5054/01720103009423.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Martínez, M. B. (2016) *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/37520/1/T37172.pdf

Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai, 12*(6), 123-134. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007

McCaskey, J. L. (2015). Elementary school teachers' levels of concern with disruptive student behaviors in the Classroom [Niveles de preocupación de los

maestros de escuela primaria con los comportamientos disruptivos de los estudiantes en el aula]. [Tesis Doctoral, Universidad Walden]. https://www.proquest. com/dissertations-theses/elementary-school-teachers-levels-concern-with/ docview/1669915629/se-2?accountid=14542

Méndez, J.M. y Conde, S. (2018). La autorreflexión inicial: Una estrategia para La mejora de La práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 21* (1), 17-31. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591

Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Témpora: Revista De Historia y Sociología De La Educación*, 8, 211-236. https://www.dualizabankia.com/es/mapa-de-conocimiento/apuntes-de-historia-de-la-formacion-profesional-reglada-en-espana-algunas-reflexiones-para-la-situacion-actual.html

Merino, R. (2006). ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista europea de formación profesional*, 37, 55-69. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1988582

Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-15. http://doi.org/ 10.14507/epaa.v21n66.2013

Michelini, M., Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10,846-870. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=920/92028937024

Milcíades, G. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto, 24*(3), 115-129. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12242627006

Ministerio de Educación de Perú. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. Ministerio de la República del Perú. https//www.minedu.gob.pe/evaluaciondocente

Ministerio Educación Culturay Deportes (2016). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020*. MECD. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21878/19/0

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf

Miranda, M. y Trigo, A. (2019). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. TALIS 2018*. Marco Conceptual. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-marco-

conceptual/ensenanza/23447

Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. http://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf

Montes, M B. (2014). *Trastornos de la conducta en alumnos de primaria y secundaria. Revisión bibliográfica*. [Trabajo fin de Grado, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36396/Montes%20Lopez%20Blanca.pdf?sequence=1

Morales, M., López, V., Bilbao, M., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarría, D. y Ascorra, P. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica, 32*(3), 217-226. https://www.redalyc.org/pdf/785/78533394004.pdf

Moral-Jiménez, M. V. y Pelayo-Pérez, L. E. (2016). Factores sociodemográficos y familiares en menores de España con medida judicial, cívicos e infractores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14* (2), pp. 1217-1233. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a24.pdf

Moriana, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/266/13208305.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Moses, I., Berry, A., Saab, N. y Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching [¿Quién quiere ser profesor? Tipología del compromiso de los estudiantes-profesores con la docencia]. *Journal of Education for Teaching, 43*(4), 444-457. 10.1080/02607476.2017.1296562

Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1, 22*(1), 71-92. http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.20007

Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(1), m4-28. https://www.redalyc. org/articulo.oa?id=551/55160102

Nadal-Masegosa, A. (2020). Herramientas para el análisis crítico del Máster en Profesorado del Estado español. *Revista Educación y Desarrollo, 14*(4), 41. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Nadal.pdf

Närhi, V., Kiiski, T., y Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools [Reducir los comportamientos perturbadores y mejorar el clima de comportamiento en el aula con apoyo de comportamiento positivo en toda la clase en las escuelas intermedias]. *British Educational Research Journal, 43*(6), 1186-1205.

Nash, P., Schlösser, A. y Scarr, T. (2015): Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective [Percepciones de los profesores sobre el comportamiento disruptivo en las escuelas: una perspectiva psicológica]. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(2), 1-14. http://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670.

Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 47-56. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212013000100005yscript=sci_arttextytlng=es

Navarro, E. (2013). Habilidades cognitivas, ajuste y prácticas de crianza en preescolares con problemas de conducta disruptiva. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación, 11*(3), 31. http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13056

Nelson, M. A., Caldarella, P., Hansen, B. D., Graham, M. A., Williams, L. y Wills, H. P. (2018). Improving student behavior in art classrooms: An exploratory study of CW-FIT Tier 1 [Mejorar el comportamiento de los estudiantes en las aulas de arte: un estudio exploratorio de CW-FIT Tier 1]. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(4), 227-238. https://doi.org/10.1177/1098300718762744

Nemiña, R. E., Ruso, H. M. G. y Mesa, L. M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13*(2), 1-13. https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf

Nieto, Á. (2017). *Los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) en los centros educativos de la ciudad de Salamanca.* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/43757/1/Nieto_%20Ratero_%20%C3%81lvaro%20TFM%20_E-PRINTS_.pdf

Nooruddin, S. y Baig, S. (2014). Student behavior management: School leader's role in the eyes of the teachers and students [Manejo del comportamiento de los estudiantes: el papel del líder escolar a los ojos de los maestros y estudiantes]. *International Journal of Whole Schooling, 10*(2), 1–20. https://files.eric.

ed.gov/fulltext/EJ1030577.pdf

Núñez, I. y Crismán, R. (2016). La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación. *Revista Ibero-americana de Educación, 71*(2), 109-128. https://www.researchgate.net/publication/330913482_La_ansiedad_como_variable_predictora_de_la_autoestima_en_adolescentes_y_su_influencia_en_el_proceso_educativo_y_en_la_comunicacion

Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 303-319. http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491

Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4), 113-122. https://www.researchgate.net/publication/277261135

Olmeda, G. J. y Manero, P. V. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa, 3*(5), 85-92. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-investigacion-del-docente-sobre-su-propia-practica-una-asignatura-pendiente-en-los-sistemas-de-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana/educacion/20200

Olmos, S., Torrecilla, E. M. y Rodríguez, M. J. (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28*(3), 25-42. https://doi. org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21617

Orellana, I. (2018). Características de la función docente en centros públicos no universitarios. Las dificultades del desempeño laboral de la docencia en la ciudad de Melilla y estrategias de mejora. *Investigación en la Escuela,* 95, 43-62. https://doi.org/10.12795/IE.2018.i95.4

Orrego, J. M., Paino, M. y Fonseca-Pedrero, E. (2015). Programa educativo «Trampolín» para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44, 38-45 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000219

Ortiz, T. (21 de noviembre de 2017). *Estadística básica agronómica*. https://rstudio-pubs-static.s3.amazonaws.com/332739_9407da5ce6a147b0bd4898775a494c26.htmlRPus.

Osorio, J. A., Herrer, L. y Quiles, O. (2016). Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los docentes formadores. *Diálogos*, 17, 35-51. https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i17.2740

Owora, A. H., Salaam, N., Russell Leed, S.,H., Bergen-Cico, D., Jennings-Bey, T., Arnett, H. E., Rubinstein, R. y Lane, S. D. (2018). Culturally congruent mentorship can reduce disruptive behavior among elementary school students: Results from a pilot study [La tutoría culturalmente congruente puede reducir el comportamiento disruptivo entre los estudiantes de la escuela primaria: resultados de un estudio piloto]. *Pilot and Feasibility Studies*, (4), 147, 1-8. http://dx.doi.org/10.1186/s40814-018-0339-8

Ozben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehaviour [Estrategias de los maestros para hacer frente a la mala conducta de los estudiantes]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587–594. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.068

Pace, R. T., Boykins, A. D. y Davis, S. P. (2014). A proactive classroom management model to enhance self-efficacy levels in teachers of adolescents who display disruptive behaviors [Un modelo de gestión proactiva del aula para mejorar los niveles de autoeficacia en profesores de adolescentes que muestran comportamientos disruptivos]. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 52*(2), 30-37. http://dx.doi.org/10.3928/02793695-20130930-01

Pacheco, A. G. (2016). *El acompañamiento pedagógico de los directores y el desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas de educación primaria del distrito de José Luis Bustamante y Rivero*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de San Agustín de Escuela de Posgrado] http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2467

Palomino, M. C. P. y Ruiz, M. J. C. (2013). Valoración de la formación inicial de los futuros profesionales de educación secundaria. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1345-1352). Universidad de Alicante. https://www.uv.es/aidipe/ congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf

Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(3) ,467-491. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56725002032

Penalva, A., Hernández, M. Á. y Guerrero, C. (2013). La formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar según la percepción de expertos. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher*. Sharing Experiences (677-682). Sevilla. http://hdl.handle.net/11441/56713

Peña-Olvera, F. D. L. y Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. S*alud mental, 34*(5), 421-427. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-33252011000500005

Perales, F. J., Cabo, J. M., Vílchez, J. M., Fernández, M., González, F. y Jiménez, P. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32*(1), 9-28. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.898

Peralta, 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. *Psicologia, Saúde y Doenças, 4* (1), 83-96.

Pérez, G., Sequera, L. y Carmona, J.A. (2018). *Memoria Estatal del Defensor del Profesor (Curso 2017-2018)*. ANPE: Sindicato de Profesores. http://www.anpe-madrid. com/uploads/MEMORIA DEFENSOR DEL PROFESOR

Pérez, M. S. T. (2016). *An exploratory inquiry study of guam teachers' perceptions in managing disruptive behaviors [Un estudio exploratorio de investigación de las percepciones de los maestros de guam en el manejo de conductas disruptivas]*. [Tesis Doctoral, Universidad de Fénix]. https://search.proquest.com/docview/1807433400?pq-origsite=gscholaryfromopenview=true

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. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Cardila, F., Martos, A., Barragán, A.B., Garzón, A., Carrión, J. J. y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Revista Europea de Investigación en Psicología y Educación de la Salud, 5*(3), 371-382. http://doi.org./10.1989/ejihpe.v5i3.139

Pfaff, C. (2017). Choice or no choice: A study to influence disruptive students' behaviors [Elección o no elección: un estudio para influir en los comportamientos disruptivos de los estudiantes]. [Trabajo Fin de Máster, Saint Mary´s College of California]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/choice-no-study-influence-disruptive-students/docview/1961184123/se-2?accountid=14542

Pineda-Alfonso, J. A. y García-Pérez, F. F. (2016). Conflicto y convivencia: Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(71), 1073-1091. http://hdl.handle.net/11441/48109

Pino, M. y García, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía, 28*(81), 111-134. http://www.redalyc.org/pdf/659/65908105.pdf

Ponce, N. y Camus, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación, 18*(37), 113-128. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1.

Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F.J. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-531. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807

Pro, A., Blanco, G. S. y Pérez, M. V. V. (2013). ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10, 728-748. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=920/92028937016

Proaño, Z. G. R., Manzano, R. M., Arias, I. B., Farias, G. A. y Del Pozo, P. (2019). La responsabilidad educativa del menor con trastornos del comportamiento. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valore, 6*(2). https://www.proquest.com/scholarly-journals/educational-responsibility-underage-with/docview/2247173707/se-2?accountid=14542

Pueyo, Á. P., Alcalá, D. H. y García, C. G. (2016). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 2*(2), 39-75. https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.593

Rabadán, J.A. y Gimenez-Gualdo, A.M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI. 15*(2), 185-212. https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132

Reoyo, N., Carbonero, M.Á. y Martín, L.J. (2017). Características de Eficacia docente desde las perspectivas del Profesorado y Futuro profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-96. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae573177-7edb-40d2-91a9-664aaffad84b/03reoyo-pdf.pdf

Reynolds, J. A. (2019). *Comparing the efficiency of reprimands and noncontingent reinforcement in reducing disruptive behavior in the classroom*. [Comparar la eficacia de las reprimendas y el refuerzo no contingente para reducir la conducta disruptiva en el aula].[Disertación, Universidad del Estado de Oklahoma]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/comparing-efficiency-reprimands-noncontingent/docview/2313671155/se-2?accountid=14542

Rico, L. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 8* (1), 1-15. https://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART2.pdf

Ritacco, M. y Amores, J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza y Teaching, 34*(1), 137-160. http://dx.doi.org/10.14201/et2016341137160

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Roberts, R. F. (2018). The effectiveness of two consultation models on teachers' use of behavior specific praise and class-wide student disruptive behavior in an elementary setting [La efectividad de dos modelos de consulta sobre el uso por parte de los maestros de elogios específicos del comportamiento y el comportamiento perturbador del estudiante en toda la clase en un entorno de primaria]. [Tesis Doctoral, Universidad del Estado de Misisipi]. https://www.proquest.com/dissertations-theses/effectiveness-two-consultation-models-on-teachers/docview/2100690248/se-2?accountid=14542

Rodríguez, L. (2016). Interacciones y apoyo educativo inclusivo en el desarrollo del yo del alumnado con problemas conductuales: un estudio de caso en un contexto inclusivo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 31, 49-71. http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n31/rodriguez.pdf

Rodríguez, R. S., Pedrajas, A. P. y Gracia, E. P. (2019). Beliefs on the teacher professionalism and teaching models in initial teacher education. [Creencias sobre la profesionalidad docente y modelos de enseñanza en la formación inicial del profesorado.] *Revista Brasileña de Educación,* 24, 1-24. https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240018

Romero, M. y Maturana, D. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? Magis, *Revista Internacional de Investigación, 4*(9); 653-667. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848008.pdf

Roncero, C. I., Cipitria, A. P., Martínez, J. M., Sánchez, M. B. y Samaniego, A. E. (2017). La conducta violenta en la adolescencia. *PediatríaIntegral*, 254. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/xxi04/03/n4-254-260_I-Roncero.pdf

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom [El efecto Pigmalión en clase]. T*he urban review, 3*(1), 16-20. https://doi.org/10.1007/BF02322211

Rubio, M. J. y Berlanga, V. (2012) Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista de Innovación e Investigación en Educación, 5*(2), 83-100. http://www.ub.edu/ice/reire.htm

Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. [Tesis Doctoral, Universitat Autónoma de Barcelona]. https://hdl.handle.net/10803/5003

Ruiz, M. J. C. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva, 2*(3), 71-82. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/43/39

Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of pedagogy of reflection. [El desarrollo de la pedagogía de la reflexión a lo largo de la carrera de un formador de docentes]. En C. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 55–72). London: Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022006

Ruttledge, R.A. y Petrides, K.V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools [Un enfoque grupal cognitivo conductual para adolescentes con comportamiento disruptivo en las escuelas]. *School Psychology International,33* (2), 223-239. https://doi.org/10.1177/0143034311415908

Saco, I., González, I., Martín, M. A. y Bejarano, P. (2019). Las conductas disruptivas en el sistema escolar español. Evolución legislativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 28, 17-31. https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.02

Sadik, F. yYalcin, O. (2018). Examination of the Views of High School Teachers and Students with Regard to Discipline Perception and Discipline Problems [Examen de las opiniones de los maestros y estudiantes de secundaria con respecto a la percepción de la disciplina y los problemas de disciplina]. *Journal of Education and Training, Studies*, 6, 97-113. http://doi.org.10.11114/jets.v6i2.2715

Salas, B. y Serrano, I. (2000). *La Pentacidad.* Ed. CPI.

Salazar, N. J. (2019). *Desempeño docente y conductas disruptivas de los estudiantes del noveno año de educación básica de la Unidad Educativa Quevedo*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/43638

Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *Revista Europea de Educación y Psicología, 4*(2), 143-152. http://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84

Sánchez, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23. En http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL2.pdf

Sánchez, C. (05 de febrero de 2020). Citar Revista – Referencia Bibliográfica. Normas APA (7ma edición). https://normas-apa.org/referencias/citar-revista/

Sánchez, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de la investigación para la Cultura de Paz. *Participación Educativa, 5*(8), 55-68. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-convivencia-escolar-desde-la-perspectiva-de-investigacion-para-la-cultura-de-paz/politica-educativa/22631

Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo, T. y Rodríguez, R. (2019). La Cultura de Paz y Conflictos. Implicaciones socioeducativas. Collectivus. *Revista de Ciencias Sociales, 6* (1), 235- 250. http://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13

Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J. y Ruíz Palmero, J. (2014). Método para el tratamiento educativo de las conductas disruptivas en el aprendizaje deportivo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 10*(2), 225-234. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5083183

Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.137392

Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía,* 261, 263-281. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20596

Sarceda, M. D. C., Santos, M. D. C. y Sanjuán, M. D. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿ alternativa al fracaso escolar? *Revista de educación*, 378,78-102. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362

Sayago, Z.B. (2003). *La formación inicial de docentes y la práctica profesional. En El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)* [Tesis Doctoral, Universidad Rovira i Virgili]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapitulo0Def.pdf?sequence=3yisAllowed=y

Secretaría del Estado, C. E. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo: curso 2017-2018*. http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html

Serrano, A., Tormo, M.P. y Granados, L. (2011). Las aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Criminología y Justicia,* 1, 4-8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886956

Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba] https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3

Serrano, R. (2014). *Respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas en el aula.* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada]. http://digibug.ugr.es/handle/10481/40588#.V2iy2o-cHIU

Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de educación,* 330,35-57. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67198/008200430231.pdf?sequence=1

Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. [Opiniones de profesores principiantes sobre los comportamientos disruptivos de los estudiantes: un estudio de caso]. *Eurasian Journal of Educational Research,* 69, 199-219. https://www.proquest.com/ scholarly-journals/novice-teachers-opinions-on-students-disruptive/ docview/1941332803/se-2?accountid=14542

Shin, H. y Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters [Influencia de los amigos en el comportamiento disruptivo de la adolescencia temprana en el aula: el apoyo emocional del maestro es importante]. *Developmental Psychology, 53*(1), 114-125. http://dx.doi.org/10.1037/dev0000250

Silva, A. M. P. M., Negreiros, F. y Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention [La indisciplina en la escuela pública: las concepciones de los profesores sobre las causas y la intervención]. *International Journal of Research in Education and Science, 3*(1), 1-10. http:// doi.org/10.21890/ijres.267354

Silva, I. y Torrego, J. C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación, 61*(4), 13, 1-11. https://doi. org/10.35362/rie6141065

Silva-Escorcia, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 241-256. http://dx.doi.org/10.15359/ ree.19-1.13

Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher [Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention]. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 65-86. http://doi.org/10.1387/ RevPsicodidact.13202

Simón, C., Gómez, P. y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación, 25*(1), 49-64. http://www.tandfonline.com/doi/ abs/10.1174/113564013806309037

Solórzano, J. y González, D. (2017). Análisis de experiencias de enseñanza y programas para la resolución de conflictos. *Uni-PluriVersidad, 2*(17), 47-54. https:// revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/334009

Suárez, I, Pérez, G. y Saiz, Y. (2008). *Memoria Defensor del Profesor*. ANPE (Sindicato de Profesores. https://documentos.anpemadrid.es/docs/uploads/Memoria_Defensor_2007_2008.pdf

Suárez, I. y Pérez, G. (2013). *Memoria Defensor del Profesor*. ANPE (Sindicato de Profesores). https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/informe-defensor-del-profesor-2012-2013_t1511265670_22_a.pdf

Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J. E. (2014). What Learning Theories of Reading are Attributed by Teachers who Teach Reading with Different Teaching Method? [¿Qué teorías de aprendizaje de la lectura atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferentes métodos de enseñanza?] *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 4*(1), 55-65. https://doi.org/10.1989/ejihpe.v4i1.40

Sulbarán, A. y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Administración Educacional Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, 2*, 35-50. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302/5091

Sun, R. (2014). Teachers' and Students' Causal Explanations for Classroom Misbehavior: Similarities and Differences [Explicaciones causales de maestros y estudiantes para la mala conducta en el aula: similitudes y diferencias]. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering, 8* (2), 409-415. http://hub.hku.hk/handle/10722/201374

Sun, R. y Shek, D. (2013). Student classroom misbehavior: An exploratory studyM based on teachers' perceptions [Mal comportamiento de los estudiantes en el aula: un estudio exploratorio basado en las percepciones de los maestros]. *International Journal of Child Health and Human Development, 6*(1), 49. https://doi.org/10.1100/2012/208907

Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado del Departamento de Pedagogía. *Bordón, 68*(2), 155-168. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210

Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Revis*ta de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(3), 91-110 http://hdl.handle.net/10481/30060

Teng, M., Hassan, Z., Kasa, M., Abdullah, N. F., Ahmad, R. y Norsyamini, N. (2017). The relationship between workload and students' disruptive behaviours with turnover intention among academicians of private higher education institutions: boredom at workplace as mediator [La relación entre la carga de trabajo y los comportamientos disruptivos de los estudiantes con intención de rotación entre académicos de instituciones privadas de educación superior: el aburrimiento en el lugar de trabajo como mediador]. *International Journal of Business and Society*, 18, 828-837. https://www.proquest.com/scholarly-journals/relationship-between-workload-students-disruptive/docview/2039808576/se-2?accountid=14542

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate Research [Una revisión de la investigación sobre el clima escolar]. *Review of educational research, 83*(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thompson, A. M. (2014). A Randomized Trial of the Self-Management Training and Regulation Strategy for Disruptive Students. [Un ensayo aleatorio de la estrategia de regulación y entrenamiento en autogestión para estudiantes disruptivos]. *Research on Social Work Practice, 24*(4), 414-427. https://doi.org/10.1177/1049731513509691

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada, 22*, 39-58. https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322

Tirado, R. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(2), 75-89. https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15217

Torrecilla, E. M., Olmos, M. S. y Rodríguez, M. J. (2018). Desarrollo profesional de los docentes de educación secundaria: estudio sobre el nivel de mejora de las habilidades sociales. *Revista Revista Lusófona de Educação, 38*,101-117. http://doi.org/ 10.24140/issn.1645-7250.rle38.07

Torrecilla, E. M, Olmos, M. J., Rodríguez, M.J. y Martínez, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Revista de Educación Digital, 29*, 193-226. http://doi.org/10.1344/der.2016.29.193-226

Torrecilla, E. M, Olmos, M. J., Rodríguez, M.J. y Torrijos, P. (2017). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista Complutense de Educación, 28*(2), 517. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49572

Torrego, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de la Comunidad de Madrid. *Revista de Curriculum y formación del profesorado, 14* (1), 251-274. http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART13.pdf

Torrego, J. C. y Fernández, I. (2007). *Protocolo de actuación ante la disrupción en el aula. Proyecto Atlántida*. 93-110. https://saludlaboral.org/wp-content/uploads/2019/04/3_protocolo_disrup.pdf

Torrego, J.C. y Fernández, I. (2003). *Proyecto Atlántida, Protocolos de Convivencia Democrática*. http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/ uploads/2014/08/Protocolos-de-Convivencia.pdf

Torrego, J. C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión en el aula. *Convivencia en la escuela*, 3, 1-8. https://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/AFT/01%20CONVIVENCIA/8%20NORMAS%20Y%20GESTION%20DE%20AULAS/03-DISRUPCION%20Y%20GESTION%20EN%20EL%20AULA.pdf

Torrego, J.C. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138351

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314

Trindade, V.A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P., Schettini, P. y I. Cortazzo, *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp 18-34). Series: Libros de Cátedra.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation [Explorando la asociación entre la mala conducta percibida por los maestros y el agotamiento emocional: la importancia de las creencias de eficacia del maestro y la regulación de las emociones]. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189. http://org.doi:10.1080/01443410903494460

UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) 2000- 2015: Logros y Desafíos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435

UPE (2016). Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado de Melilla. https://upeformacion.es/noticia/117/

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), 205-217. https://doi.org/10.1174/021037011795377584

Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-46). Ministerio de Educación. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ PdfServlet?pdf=VP12189.pdfyarea=E

Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía, 364*, 102-107. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/35526

Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*, (2), 5-10. https://online.ucv.es/resolucion/files/Revista-CONVIVES-N_2-diciembre-2012.pdf

Uruñuela, P. (2009). ¿Indisciplina? Disrupción. *Cuadernos de pedagogía*, (396), 43-49.https://studylib.es/doc/6409129/%C2%BFindisciplina%3F-disrupci%C3%B3n--m.-autoridad-y-disciplina

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidad y discursos. *Revista de Educación,* 350, 105-122. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19664492-ce68-43dd-b750-60111aa5f4ee/re35005-pdf.pdf

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2018). Hacia una formación disruptiva del docente. Narcea.

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. *Hacedor-Aiapaec, 1*(1), 1-39. http://orcid.org/0000-0002-8720-4959

Valdés, R., Bolívar, A. y Moreno, A. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: el máster en Educación Secundaria. *Educaçao em Revista, 31* (3), 251-278. https://doi.org/10.1590/0102-4698132995

Valle, J.M. y Manso, J. (2016). *La "cuestión docente" a debate. Nuevas perspectivas*.

Narcea

Vallejo, P. M. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos. *Estadística aplicada, 24*(1), 22-39. http://data.evalua.cdmx.gob.mx/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf

Valles, M. (1997). T*écnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.

Vargas, F. J. y Sanhueza, C. M. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileña de Educación,* 23, 1-21. https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005.

Vásquez, S., Colque, E. y Villanueva, W. (2019). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Apuntes Universitarios, 9*(3), 85-102. http://doi.org/10.17162/au.v9i3.383

Vázquez, R. (coord.). (2018). *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes: resistencias, cicatrices y destino*. Ediciones Universidad de Cádiz.

Vicente, J. A. L. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista complutense de educación, 26*(3), 741-757. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5227384

Vicente, J., Galiano, I. y Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense De Educación, 26*(3), 741-757. http://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44866

Victorino, M. (2017). Conductas disruptivas de las variables sociocognitivas: empatía, autoconcepto y locus de control. *Revista gallega del trabajo social, 20*, 33-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357846

Vilches, A. y Gil, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 7*(3), 661-666. https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2680

Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo, 18*(30), 92- 106. http://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324

Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9321

Vizcaíno, G. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto, 24*(3), 115-129. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283630

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions [Disciplina escolar y comportamiento disruptivo en el aula: Los efectos moderadores de las percepciones de los estudiantes]. *The Sociological Quarterly, 52*(3), 346-375. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x

Yılmaz, S. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. [La relación entre los métodos que utilizan los profesores frente a la mala conducta realizada en el aula y las tendencias enfáticas de los profesores]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2932-2936. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.443

Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (2), 93-132. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080006

Zhang, S., Shi, Q. y Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education, 46*(3), 440–453. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1614967

Referencias legislativas

Decreto 110/2014, de 17 de junio, por el que se regula el Programa Bonos Elkarrekin. (2014). Boletín Oficial del País Vasco, 2724, 20 de junio de 2014. https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=f662f5d7-1f7b-4eed-bf01-add073737554ygroupId=2211625

Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local. (1985). Boletín Oficial del Estado, 80, 3 de abril de 1985. https://www.boe.es/eli/es/l/1985/04/02/7/con

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (1945). Boletín Oficial del Estado, 199, de 18 de julio de 1945, 385- 416. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre, (1857). Gaceta de Madrid, 1660, 10 de septiembre de 1857. https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf

Ley General 14/1970, 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525- 12546. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 5/1980, 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. (1980). Boletín Oficial del Estado, 154, de 27 de junio de 1980, páginas 14633 a 14636. https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5

Ley Orgánica 8/1985, 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (1985). Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985. https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con

Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 9/1995, 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (1995). Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651-33665. https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9

Ley Orgánica 1/2004, 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004). Boletín Oficial del Estado, 313, de 28 de diciembre de 2004. https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, de 04 de mayo de 2006, 17158-17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la calidad educativa. (2013) Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858- 97921. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

Ley Orgánica 10/2002, 23 diciembre de Calidad de la Educación (2002). Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10

Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Boletín Oficial del Estado, 260, de 28 de octubre de 2011, 112341- 112361. https://www.boe.es/eli/es/o/2011/10/20/edu2886

Orden ECI/3858/2007, 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 las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.(2007) Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53751- 53753. https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858

Real Decreto 270/2020, de 12 de abril, por el que se modifica el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades. (2022). Boletín Oficial del Estado, 88, de 3 de mayo de 2022, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A2022-6048

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2014). Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (2011). Boletín Oficial del Estado, 182, de 30 de julio de 2011, 86766-86800. https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/29/1147

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (2007) Boletín Oficial del Estado, 260, de 30 de octubre de 2007. https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con

Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica.(1995) Boletín Oficial del Estado, 268, de 9 de noviembre de 1995, 32569- 32574. https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/10/20/1692

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.(2008) Boletín Oficial del Estado, 287, de 28 de noviembre de 2008, 47586-47591. https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/08/1834

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. (2007). Boletín Oficial del Estado, 53, de 2 de marzo de 2007. https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con

Real Decreto 732/1995, 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. (1995). Boletín Oficial del Estado, 131, de 2 de junio de 1995, 16185- 16192. https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/05/05/732

Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1993). Boletín Oficial del Estado, 155, de 30 de junio de 1993, 19924- 19941. https://www.boe.es/eli/es/rd/1993/06/04/850

Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de septiembre de 2008, sobre Mejorar la calidad de la formación del profesorado (2008). Diario Oficial de la Unión Europea, 2068, 23 de septiembre de 2008. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:ES:PDF

ANEXOS

ANEXO I. ENTREVISTA

DATOS IDENTIFICATIVOS										
F.NTO.				ESPECIALIDAD						
INTERINIDAD		FUNCI.		CURSO						
AÑOS DE EXPERIENCIA										
CENTRO EDUCATIVO										
HORAS LECTIVAS / GRUPO										
FORMACIÓN			LICENCIATURA			GRAD.		DIPLO.		
CAP		Universidad:								
MÁSTER		Universidad:								
FORMACIÓN ESPECÍFICA EN CONDUCTA DISRUPTIVA				SI		NO				
FORMACION RELACIONADA				SI		NO				

1. ¿QUÉ ES SU DEFINICIÓN DE CONDUCTA DISRUPTIVA?
2. ¿CUÁLES SON LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE HA PODIDO OBSERVAR EN LAS AULAS DE SECUNDARIA?
3. ¿CUÁL CREE QUE SON LAS RAZONES DE LOS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS DE LOS ESTUDIANTES?
4. ¿CREE QUE LA IDIOSINCRASIA DE MELILLA HACE QUE ESTOS COMPORTAMIENTOS SEÁN MAYORES QUE EN OTROS SITIOS?
5. ¿EL BARRIO DE PROCEDENCIA DEL ALUMNADO INFLUYE EN ESTOS COMPORTAMIENTOS?
6. ¿QUÉ PERCEPCIÓN LE CAUSAN EL ALUMNADO CON CONDUCTA DISRUPTIVA? ¿QUÉ SUELE PENSAR SOBRE ELLOS?
7. ¿CÓMO INTERFIEREN LOS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS CON SU ENSEÑANZA Y CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?
8. ¿QUÉ HACE USTED ANTE LAS DIFERENTES CONDUCTAS DISRUPTIVAS? ¿SIGUE ALGÚN PROTOCOLO?
9. ¿CUÁL ES TU ABANICO DE ESTRATEGIAS PARA MANEJAR O DIRIGIR EL COMPORTAMIENTO DEL GRUPO?
10. ¿CON QUÉ RECURSOS HUMANOS Y/O MATERIALES CUENTA PARA MANEJAR LA CONDUCTA DISRUPTIVA?

1. ¿HABLA O COMPARTE INFORMACIÓN CON SUS COMPAÑEROS ACERCA DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE OBSERVA?
2. ¿QUÉ TIPO DE APOYO RECIBES DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES QUE CAUSAN COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS?
3. ¿QUÉ APOYO RECIBES DEL CENTRO O DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA GESTIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS?
4. CONOCE USTED EL REAL DECRETO 732/1995, POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS
5. ¿EXISTE ALGUN PROGRAMA DE MEJORA DE COMPORTAMIENTO O DE CONVIVENCIA EN SU CENTRO QUE LE AYUDE A MANEJAR LA CONDUCTA DISRUPTIVA DEL ALUMNADO?
6. ¿CREE QUE SU FORMACIÓN LE AYUDA A MANEJAR COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS?
7. ¿HA RECIBIDO FORMACIÓN O INFORMACIÓN ACERA DE LA GESTIÓN DEL AULA ANTE CONDUCTA DISRUPTIVA?
8. ¿QUÉ TIPOS DE FORMACION O PROGRAMAS CREE QUE DEBERÍAN ESTAR DISPONIBLES PARA MANEJAR COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS?
9. ¿CREE QUE LA EXPERIENCIA DOCENTE AYUDA EN EL MANEJO DE COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS?
10. ¿LE GUSTARÍA AÑADIR ALGO MÁS QUE AYUDE AL MANEJO DE ALUMNOS CON CONDUCTA DISRUPTIVA?

ANEXO II. CUESTIONARIO

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONDUCTA DISRUPTIVA PARA LA MEJORA DE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL

El presente cuestionario pretende conocer su formación y gestión de la conducta disruptiva presente en las aulas de secundaria, a través de su sincera y anónima respuesta a este documento, perteneciente a los estudios de Tesis Doctoral, que busca mejorar el desempeño de la función docente. Muchas gracias por su colaboración.

DATOS GENERALES

Marca con un X en la casilla correspondiente o escribe el dato en la casilla no sombreada.

Año de nacimiento						Especialidad		
Contrato laboral	Interino☐		Funcionario☐			Años de servicio		
Centro educativo						Si comparte centro especifique el 2º centro		
Nivel educativo con más carga horaria	1º☐	2º ☐	3º ☐	4º ☐	Di clase en la ESO en cursos anteriores ☐		Formación Profesional Básica ☐	
	Doy las mismas horas a varios niveles, a continuación especifico cuáles son:							
Titulación	Diplomatura/Ingeniería técnica☐				Grado☐		Licenciatura/Ingeniería☐	
Título y universidad								
Formación pedagógica	Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)☐				Máster Formación del Profesorado☐		Universidad	
Título de doctor	SI☐		NO☐		Programa de doctorado			

1. ¿Considera que se encuentra lo suficientemente formada/o para atender, disminuir y/o eliminar la conducta disruptiva que se presenta en el aula? 1, nada formado- 6 muy formado.

1	2	3	4	5	6

2. Marque con una X del 1 al 4, donde 1 es nada frecuente y 4 muy frecuente, el nivel de asiduidad con el que aparecen las siguientes conductas disruptivas en las aulas de secundaria.

	1	2	3	4
Hablar sin permiso.				
No respetar turnos de palabra.				
Hacer comentarios inapropiados.				
Reírse sin sentido.				
Levantarse sin permiso.				
Sentarse de forma inapropiada				
Copiarse en pruebas y/o trabajos.				
Comer en clase sin permiso.				
Drogarse en clase.				
No trabajar				
Negarse a hacer algo.				
Mostrar chulería.				
Gastar bromas inapropiadas.				
Mofarse de otro compañero/a.				
Mofarse del profesorado.				
Utilizar motes para el compañero/a.				
Utilizar motes para el profesorado.				
Amenazar con agredir a un compañero/a.				
Amenazar con agredir al profesorado.				
Amenazar con estropear material del compañero/a.				
Amenazar con estropear material del profesorado.				
Amenazar con estropear material del centro.				
Amenazar de muerte a una compañero/a.				
Amenazar de muerte al profesorado.				
Insultar a un compañero/a.				
Insultar al profesorado.				
Intentar agredir a un compañero/a.				
Intentar agredir al profesorado.				
Pelearse con un compañero/a				
Agredir a un compañero/a.				
Agredir al profesorado.				
Hablar sin respeto a un compañero/a.				

Hablar sin respeto al profesorado.				
Dar una mala contestación al profesorado.				
Rebatir una decision tomada.				
Saltarse un castigo.				
Encararse al profesorado.				
Engañar para obtener algo.				
Estropear material del compañero/a.				
Estropear material del profesorado.				
Estropear material del centro.				
Escupir.				
Usar el móvil.				
Tirar objetos.				
Subirse a las mesas.				
Robar materiales/objetos.				
Romper material del compañero/a.				
Romper material del profesorado.				
Romper material del centro.				
Escaparse del centro.				

3. De las siguientes estrategias, elija la más utilizada (SÓLO UNA) para cada tipo de conducta disruptiva. Escriba el número de la estrategia en la casilla correspondiente:

1. Mandar callar.
2. Pedir silencio.
3. Tranquilizar.
4. Regañar.
5. Hablar con él/ella en el aula en ese momento.
6. Hablar con el alumno/a fuera del aula en ese momento.
7. Sentar con alumno/a que les puedan influir positivamente.
8. Acercar a la mesa del profesor.
9. Mantener ocupado con actividades académicas.
15. Dejar sin recreo.
16. Buscar las causas de la conducta.
17. Poner castigos sociales como limpiar, recoger, ordenar, arreglar materiales y mobiliario del centro.
18. Poner un negativo en la calificación de la asignatura.
19. Poner una amonestación.
20. Poner un parte disciplinario.
21. Avisar con llamar a los progenitores/ tutores legales.
22. Llamar a los progenitores/tutores legales.
23. Derivar a Jefatura.

10. Poner de encargado del aula.
11. Nombrar ayudante del docente.
12. Poner en situaciones infantiles para que sienta vergüenza.
13. Permitir una mayor actividad del alumnado en el aula.
14. Sacar del aula durante unos minutos.
24. Derivar al departamento de Orientación.
25. Solicitar su expulsión.
26. No actuar.
27. Utilizo otra estrategia que no se contempla en esta lista

	Nº		Nº
Hablar sin permiso.		Intentar agredir a un compañero.	
No respetar turnos de palabra.		Agredir a un compañero/a.	
Hacer comentarios inapropiados.		Pelearse con un compañero/a	
Reírse sin sentido.		Amenazar de muerte a un compañero/a.	
Levantarse sin permiso.		Dar una mala contestación al profesorado.	
Sentarse de forma inapropiada.		Hablar sin respeto al profesorado.	
Copiarse en pruebas/o trabajos.		Utilizar motes para el profesorado	
Comer en clase sin permiso.		Insultar al profesorado.	
Drogarse en clase.		Mofarse el profesorado .	
No trabajar		Amenazar con agredir al profesorado.	
Negarse a hacer algo.		Intentar agredir al profesorado.	
Mostrar chulería.		Agredir al profesorado.	
Gastar bromas inapropiadas.		Amenazar con estropear material del profesor.	
Saltarse un castigo.		Estropear material del profesorado.	
Usar el móvil.		Romper material del profesorado.	
Tirar objetos.		Amenazar con estropear material del centro.	
Subirse a las mesas.		Estropear material del centro.	
Hablar sin respeto a un compañero/a.		Romper material del centro.	
Utilizar motes para el compañero/a.		Engañar para obtener algo.	

Insultar a un compañero/a.		Rebatir una decisión tomada.	
Mofarse del compañero/a.		Encararse al profesorado.	
Amenazar con estropear material del compañero/a.		Amenazar de muerte al profesorado.	
Estropear el material del compañero/a		Escupir	
Romper material del compañero		Robar materiales/objetos.	
Amenazar con agredir a un compañero.		Escaparse del centro.	

4. Escriba las estrategias que utiliza no contempladas en la lista.

_____

_____

_____

_____

_____

5. Marque con una X, del 1 al 4, donde 1 es nada apropiada y 4 muy apropiada, su consideración sobre la efectividad de las siguientes propuestas de intervención para mejorar el manejo docente de la conducta disruptiva.

	1	2	3	4
Derivar al alumnado hacia programas de formación relacionados con sus capacidades e intereses.				
Crear grupos específicos para este alumnado.				
Trabajar de la educación emocional y la resolución de conflictos, en las aulas.				
Solicitar al alumnado trabajos más físicos.				
Crear espacios específicos para este tipo de alumnado.				
Formación en gestión emocional y resolución de conflictos para el alumnado.				
Repartir al alumnado con conducta disruptiva entre todos los grupos.				
Hacer un mayor uso de las aulas de convivencia o reflexión.				
Centros especializados para este alumnado.				
Adecuar la formación inicial del profesorado a la realidad de las aulas.				
Recibir cursos de formación impartido por personas que tengan experiencia en la ESO y con este tipo de alumnado.				
Utilizar la reflexión sobre la práctica para establecer mecanismos de solución de la propia práctica.				

Rotar por todos los centros educativos para conocer a todo tipo de alumnado.				
Contar con profesional cualificado dentro del aula.				
Contar con personal especializado en conducta disruptiva en el centro educativo.				
Colaboración de los veteranos para los docentes noveles.				
Trabajar en mayor medida las cuestiones familiares y las características del alumnado con el Departamento de Orientación.				
Creación de escuelas de padres y madres.				
Contacto continuo con las familias de este alumnado.				
Realizar un seguimiento exhaustivo de estos alumnos y la responsabilidad de su familia contando con otros organismos.				
Crear un Protocolo de actuación.				
Disminuir la ratio.				
Rotación de centros educativos para adquirir experiencia con todo tipo de alumnado.				
Creación de una comisión local sobre la conducta disruptiva.				

6. ¿Estaría dispuesta/o a participar en un plan de formación sobre manejo de conducta disruptiva?

SI ☐ NO ☐

En caso afirmativo, escriba a continuación su correo electrónico:

_____

_____

Comentarios a añadir:

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO III. REGISTRO DE CONDUCTAS

Nombre del alumno	Fecha
Conducta	
Intervinientes	
Estrategia utilizada	

ANEXO IV. FICHA DE ELECCIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA

En clase yo no permitiría que un compañero o compañera:

1._____

2._____

3._____

En clase me gustaría que se pudiera:

1._____

2._____

3._____

Creo que sería bueno que el profesor/a:

1._____

2._____

3._____

No me parecería bien que el profesor/a:

1._____

2._____

3._____

ANEXO V. MODELO DE CONTRATO DE CONDUCTA

Fecha:

Yo,_____alumno del IES_____que curso _____tras haber realizado las siguientes conductas:

1._____

2._____

3._____

me comprometo a desarrollar las siguientes actuaciones:

1._____

2._____

3._____

Durante_____días, en el siguiente horario:_____

Firmado:

Alumno/a Tutor/a Dirección Madre/Padre/Tutor legal