



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**Curso 2018-2019**



**TÍTULO DEL TFG: Estudio y Análisis de Estrategias para la  
Resolución de Conductas Disruptivas en el Aula**

**Autor/a: María Victoria Montoya Fernández**

**Trabajo Fin de Grado  
Grado de Educación Primaria  
Facultad de Ciencias de la Educación**

**Resumen:**

Actualmente existe un gran número de conflictos escolares que aumentan diariamente en las aulas. Por ello, esta revisión bibliográfica examina las conductas problema más relevantes en las aulas escolares, las técnicas utilizadas por los educadores para su resolución y el grado de eficacia que obtienen. Los resultados indican que los maestros utilizan una variedad de estrategias para solventar estas conductas inadecuadas, mayormente basadas en el condicionamiento operante de Skinner. Los resultados también muestran que la aplicación por parte del maestro de conductas orientadas al aprendizaje de comportamientos deseados produce un aumento de las conductas adecuadas y una disminución de las conductas problema. Estos hallazgos sugieren una mayor investigación sobre este campo y la necesidad de una formación docente más profunda sobre la resolución eficaz de conductas problema.

**Palabras clave:** conductas problema, ambiente de clase, comportamiento del alumno, comportamiento del docente, educación primaria, resolución de conflictos.

## Índice

1. Introducción .....	4
2. Objetivo del trabajo .....	6
3. Método de localización, selección y evaluación de los estudios primarios.....	7
4. Análisis del tema .....	8
5. Conclusiones .....	15
6. Referencias bibliográficas .....	19
7. Anexo I.....	24

Nota: Para agilizar la lectura se ha utilizado el género masculino para referirnos a alumnos, alumnas, niños, niñas, compañeros, compañeras, profesores, profesoras, maestros, maestras, englobando a ambos sexos.

## **1. Introducción**

Durante décadas se ha estudiado el modo de resolver conflictos en el aula, creándose numerosas técnicas para su afrontamiento y posterior resolución. Sin embargo, durante mi experiencia como personal de prácticas en colegios, pude observar que este tipo de técnicas no se utilizaban de manera adecuada, y el docente dedicaba una gran parte del tiempo de la enseñanza a la resolución de conflictos. Estas conductas escolares alteradas que ocurren en el ámbito educacional se enmarcan dentro de la definición de indisciplina escolar que se concibe como “cualquier comportamiento que no permita llevar a cabo la tarea del maestro con libertad y comodidad” (Gómez, Miri y Serratsi, 2010, p. 246).

En la segunda década del siglo XX se comienza a indagar acerca de la resolución de conflictos desde una perspectiva conductista. En esta corriente se encuentra el condicionamiento operante de Skinner, que se refiere al aprendizaje por el cual el comportamiento voluntario se fortalece o debilita en función de las consecuencias, que actúan como reforzadores. Los reforzadores se clasifican de diferentes formas. Así encontramos, entre otras clasificaciones, refuerzos primarios, secundarios, sociales, materiales, simbólicos y de actividad. Uno de los más utilizados en educación es el refuerzo social, verbal y no verbal, que puede ser de retroalimentación, de atención social o de aprobación social. Para que sea eficaz se debe aplicar o retirar inmediatamente después de la aparición del comportamiento objetivo (Trianes, Jiménez y Ríos, 2004).

De la teoría del condicionamiento operante de Skinner se derivan técnicas de modificación de conducta orientadas al aprendizaje de conductas deseadas como son el moldeamiento y el encadenamiento. Para el incremento o mantenimiento de conductas deseadas se utilizan frecuentemente en el ámbito educativo, entre otros, el reforzamiento positivo, el reforzamiento negativo, el contrato de contingencia y la economía de fichas. En el reforzamiento positivo se presenta un estímulo que potencia el mantenimiento o fortalecimiento de la conducta deseada. El reforzamiento negativo ocurre cuando se elimina un estímulo aversivo, incrementándose el tipo de comportamiento buscado. En la economía de fichas se proporcionan refuerzos simbólicos que se ofrecen cuando se exhiben los comportamientos deseados y que se pueden intercambiar por otros con un valor predeterminado. Los más usuales son los tangibles o la práctica de actividades. Por último, con el propósito de reducir o suprimir las conductas no deseadas se encuentran las técnicas de extinción, reforzamiento de conductas incompatibles y castigo. La extinción ocurre cuando se suprime el reforzador que mantiene las conductas no deseadas,

así se reducen los niveles de repetición del comportamiento no deseado. No es el más adecuado para modificar conductas graves. El reforzamiento de conductas incompatibles implica el refuerzo de conductas que son funcionalmente incompatibles con el comportamiento objetivo. Finalmente, el castigo ocurre cuando se presenta un estímulo desagradable o se retira uno agradable al acontecer una conducta indeseada. Con ello, el comportamiento se reduce o debilita (Kerr y Nelson, 2009; Trianes et al., 2004).

Con la información existente y décadas de investigación sobre la resolución de conflictos en el aula, no deberían observarse problemas de conducta graves ni frecuentes en nuestras escuelas. No obstante, numerosos estudios demuestran lo contrario. Algunos incluso añaden que las conductas problema en el aula se están agravando en los últimos años. Por ejemplo, Clunies-Ross, Little y Kienhuis (2008) destacan que, diariamente, el profesorado analizado trataba con al menos una situación problema en el aula, y casi la mitad de los docentes subrayaron que tales situaciones no solo se daban una vez, sino al menos cinco veces al día. Un informe de Scholastic y Bill y Melinda Gates Foundation (2012) muestra que casi un 70% de los maestros se han encontrado con un aumento de problemas conductuales en sus aulas. Townsend (2013) advierte que el comportamiento disruptivo se ha intensificado recientemente en las aulas. Un 90% de los maestros han tratado comportamientos extremadamente graves por parte de sus alumnos durante el curso escolar. Asimismo, un informe de la OECD (2014) afirma que un 12% del tiempo diario de clase se dedica a mantener el orden en ésta. Un estudio más reciente muestra que los docentes destinan una media de tres semanas al año a tratar interrupciones en las aulas escolares (Cuttler, 2019). En definitiva, la indisciplina escolar se está convirtiendo en un problema preocupante a gran escala y en un obstáculo educativo a nivel mundial (Anderson, y Kincaid, 2005; Anjum y Aijaz, 2014).

La indisciplina escolar no posee un origen único, sino que proviene de un conjunto de causas que se presentan a distintos niveles como son el personal, familiar y social (Balcik y Gulec, 2011; Candeias, 2014; Silva, Negreiros y Albano, 2017). En España, el aumento de conductas problema en el aula, viene precedido por una profunda transformación social (Pérez, Amador y Vargas, 2011). Este cambio en la sociedad tiene como principales características la globalización, el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías y la multiculturalidad. Se construye así una sociedad diferente y más plural. El incremento del número de alumnos procedentes de otras nacionalidades ha producido un aumento de dificultades de convivencia, ya que cada cultura tiene sus propias normas sociales. Esto puede haber contribuido a que se hayan acentuado los problemas

disciplinarios en el aula. Aunque, al mismo tiempo, se haya originado un enriquecimiento cultural. (Pérez et al., 2011; Villena, 2015). Por otro lado, la existencia de una baja calidad en la relación maestro-alumno se ha convertido en otra causa que afecta profundamente al desarrollo socioemocional y académico del estudiante, produciendo así un entorno de aprendizaje no apropiado que favorece el aumento de conductas problema (Becker, Gallagher y Whitaker, 2017; Rucinski, Brown y Downer, 2018; Yasseen, 2010).

Los problemas disciplinarios, como consecuencia, interrumpen y disminuyen el tiempo de aprendizaje no solo a unos pocos estudiantes, sino a todo el alumnado presente en el aula (Anderson y Kincaid, 2005; Algozzine, Wang y Violette, 2011; Cuttler, 2019; Day, Connor y McClelland, 2015; Lee y Shute, 2010;). De igual modo, estas conductas también afectan al docente, influyendo en su salud y bienestar (Clunies-Ross et al., 2008).

Según Aldrupa, Klusmanna, Lüdtkea, Göllner y Trautweind (2018), Aloe, Amo, y Shanahan (2014), Anderson y Kincaid (2005), Clunies-Ross et al. (2008), Cuttler (2019), Klassen y Chiu (2010) y Rucinski et al. (2018), las alteraciones conductuales en el aula son los principales factores de estrés del docente. No es sólo el mal comportamiento de los estudiantes lo que aumenta el agotamiento del profesorado y reduce su entusiasmo, sino también el no sentirse eficaz en el manejo del aula. Esto conlleva un mayor agotamiento y un aumento de la insatisfacción laboral. Una de las principales causas por las que el docente abandona su tarea como educador es por su incapacidad para manejar eficazmente el comportamiento de sus alumnos en el aula. Estos autores sugieren que los docentes deben recibir una mayor capacitación y apoyo para mejorar y mantener un ambiente escolar positivo. Son los propios maestros los que informan de su dificultad para resolver eficazmente las alteraciones que se producen diariamente en las aulas.

## **2. Objetivo del trabajo**

Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo conocer cuáles son las conductas problema más relevantes que existen actualmente en los centros de Educación Primaria Obligatoria, qué estrategias utilizan los docentes para hacerles frente y su grado de eficacia. Así, se podrá mostrar la realidad en la que está encriptada la educación actual, desde la perspectiva de la investigación.

### **3. Método de localización, selección y evaluación de los estudios primarios:**

Para la realización de la búsqueda de información de esta revisión bibliográfica se escogieron como fechas iniciales de búsqueda desde el año 2010 hasta la actualidad, se pretendía que la información fuera actual y pudiera ser suficiente para que la temática lograra ser investigada. Se seleccionaron palabras clave procedentes del Tesoro UNESCO. Estas palabras clave venían derivadas del apartado “Ambiente educacional”, que a su vez correspondía al apartado “Ciencias de la Educación y ambiente educativo” y “Educación”. Aquí, se eligieron las palabras clave “ambiente de clase”, “comportamiento del alumno”, “comportamiento del estudiante”, “actitud del estudiante”, “comportamiento del docente”, “actitud del docente”, “autoridad del docente”, “participación del profesor”, “disciplina escolar”, “castigo escolar”, “premio escolar”, “relación entre escuela-comunidad”, “relación entre estudiante-escuela”, “relación profesor-alumno”, “relación alumno-docente”, “proceso de interacción educativa”, “análisis del proceso de interacción”, “relación entre pares”, y por último “acoso”. Además de la realización de la búsqueda en español, se seleccionaron análogamente las mismas palabras claves en inglés y se revisó el Tesoro de ERIC para verificar la relevancia de las palabras elegidas.

En esta primera parte de la investigación, se utilizaron como base de datos principales el catálogo de la Universidad de Granada, el catálogo de la Universidad de Melbourne, la plataforma ERIC, la plataforma ProQuest, la plataforma PsycInfo y la plataforma Web of Science.

En una segunda búsqueda, se seleccionaron las palabras claves procedentes de los artículos anteriormente seleccionados como importantes o relevantes al tema en cuestión. Estas palabras clave fueron: “behaviour management”, “problem behaviour”, “teaching efficacy”, “Classroom teacher”, “Classroom management”, “Undesirable Behaviours”, “strategies for controlling undesirable behaviours”, “behaviour modification”, “standards of pupils’ behaviours”, “Indiscipline”, “classroom”, “respectful behavior”, “teacher-pupil interactions”, “behavior modeling”, “Classwide positive behavior supports”, “Primary school teacher”, “Classroom Misbehavior Reaction”, “discipline”, “disruptive behaviors”, “Primary school”, “discipline type”, “violence” y “challenging behaviors”. También se hizo otra búsqueda con las mismas palabras traducidas al español.

Por último, se realizó una tercera búsqueda con la finalidad de encontrar artículos de calidad relacionados con la temática de la investigación y que pudieran no haber sido

detectados en las búsquedas anteriores. En esta parte, se seleccionaron artículos de revistas de impacto catalogadas como Q1, en el área de Psicología de la Educación, en ISI (Institute for Scientific Information). Las revistas seleccionadas fueron “Educational Psychology Review”, “Educational Psychologist”, “Journal of Educational Psychology”, “Learning and Instruction”, “Contemporary Educational Psychology”, “Journal of School Violence” y “Journal of School Psychology”. Para realizar la búsqueda no se usaron palabras clave, sino que se ejecutó una revisión de todos los artículos publicados en estas revistas desde el año 2010 hasta la actualidad.

La búsqueda total concluyó con un examen de 875 artículos y una selección final de 21 artículos debido a que eran éstos realmente los únicos que trataban los objetivos propuestos.

#### **4. Análisis del tema**

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados en esta revisión bibliográfica, y por tanto, identificar cuáles son las conductas problema más notables actualmente en nuestras aulas, qué estrategias se están utilizando para solucionarlas, y cuál es su grado de eficacia, se realizó un análisis de los 21 artículos hallados en la búsqueda. Los resultados se muestran en tablas comparativas para facilitar su lectura.

##### *4.1 Conductas problema más frecuentes en las aulas.*

Con el fin de determinar las conductas problema que, con mayor frecuencia, ocurren en las aulas de Educación Primaria (E.P.), se eligieron 7 de los 21 artículos seleccionados, debido a que sólo éstos recogían la información indicada. Los resultados se presentan en una tabla donde se refleja: el autor y la fecha de publicación del artículo, para facilitar el acceso a la fuente de procedencia del mismo. Los participantes, según fueran M. maestros/profesores o E. estudiantes. El nivel educativo en el que se desarrolla, indicando Educación infantil (E.I.), Educación Primaria (E.P.), Educación intermedia (I.) (en el caso de colegios-institutos, catalogados en el extranjero como “middle schools”) y Educación Secundaria (E.S.). El país en el que se realizó el estudio. Las conductas problema que ocurren en las aulas analizadas. Y los instrumentos de recogida de información, que se detallan con una mayor precisión en una tabla aparte (Anexo I).



<b>Autor y Año</b>	<b>Participantes</b>	<b>País</b>	<b>Instrumentos de recogida de información</b>	<b>Conductas problema</b>
Clunies-Ross, Little y Kienhuis (2008)	97 M. de E.P.	Australia	Cuestionario Observación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar fuera de tiempo</li> <li>• Molestar a otros compañeros</li> <li>• Ser inactivos</li> <li>• Desobedecer</li> <li>• Agredir físicamente</li> <li>• No tomar asiento</li> <li>• Hacer ruido</li> </ul>
Özben (2010)	869 M. de E.P. y E.S.	Turquía	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No escuchar al maestro</li> <li>• Hablar entre compañeros</li> <li>• Agredir física y verbalmente</li> <li>• Caminar en clase</li> <li>• Hacer trampas o robar</li> <li>• Desafiar la autoridad de los maestros</li> </ul>
Pérez, Amador y Vargas (2011)	42 M. (19 de E.P. y 23 E.S.) 1613 E. (756 de E.P. y 857 de E.S.)	España	Técnicas de grupos Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provocar ruidos</li> <li>• Estar levando continuamente</li> <li>• Hablar sin pedir permiso</li> <li>• Hacer bromas de mal gusto</li> <li>• Correr por el pasillo</li> <li>• Empujar</li> <li>• Mentir</li> </ul>
Alter, Walker y Landers (2013)	800 M. (425 E.P., 254 I. 121 E.S.)	Estados Unidos	Encuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar fuera de la tarea</li> <li>• Agredir verbalmente</li> <li>• Incumplir con las normas</li> <li>• Estar fuera del sitio</li> <li>• Alterarse físicamente</li> </ul>
Dada y Okunade (2014)	200 M. de E.P.	Nigeria	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exceder el nivel de ruido apropiado</li> <li>• Peleas entre compañeros</li> <li>• Mentir</li> <li>• Provocar actos destructivos</li> <li>• Desobedecer las de reglas de clase</li> </ul>
Ari, Kizilaslan y Demir (2016)	175 M. de E.P.	Turquía	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peleas entre compañeros</li> <li>• Usar un lenguaje inapropiado</li> <li>• Molestar a los compañeros</li> <li>• Hablar entre compañeros</li> <li>• No prestar atención en clase</li> <li>• Hacer tareas irrelevantes</li> </ul>
Silva, Negreiros y Albano (2017).	48 M. desde E.I hasta E.S.	Brasil	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportarse agresivamente</li> <li>• Estar inquietos</li> <li>• No prestar atención</li> <li>• Faltar al respeto a compañeros y maestros</li> <li>• Usar insultos</li> <li>• No obedecer las reglas</li> <li>• No hacer la tarea</li> <li>• Tratar inadecuadamente el material escolar</li> <li>• Hablar en clase</li> </ul>



Autor y Año	Participantes	País	Estrategias usadas		T.E.
			Estrategias de aula	Programas específicos	
Zucker et al. (2010)	260 E. de E.P.	EE. UU.	NO		Urban Improv P.
Pérez, Amador y Vargas (2011)	42 M. (19 de E.P. y 23 E.S.) 1613 E. (756 de E.P. y 857 de E.S.)	E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potenciar el conocimiento de las normas de clase</li> <li>Analizar los diferentes casos y situaciones, y proporcionar soluciones conjuntas.</li> </ul>	NO	P.  R.
Roache y Lewis (2011)	508 M. (145 de E.P. y 363 de E.S.)	A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamientos agresivos (castigar, criticar, utilizar reprimenda verbales, amenazas)</li> <li>Recompensas (premios) y reconocimientos del buen comportamiento</li> </ul>	NO	R.
Leflot, van Lier, Onghena y Colpin (2013)	570 E. de E.P.	B.	NO	Juego de Buena Conducta	P. R.
Mitchell y Bradshaw (2013)	93 M. de E.P. 1902 E. de E.P.	EE. UU.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refuerzos positivos (apoyar comportamiento adecuados)</li> <li>Estrategias de disciplina excluyentes (como tiempo fuera)</li> </ul>	NO	R.
Reddy, Fabiano, Dudek y Hsu (2013)	317 M., 60 de E.I., y 257 de E.P.	EE. UU.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alabanzas</li> <li>Estrategias de retroalimentación correctiva de comportamiento</li> <li>Estrategias de monitorización</li> <li>Retroalimentación académica</li> </ul>	NO	P. R.
Hutchings, Martin-Forbes, Daley y Williams (2013)	12 M. de E.I y E.P. 107 E. E.I y E.P.	R.U.	NO	Programa de Gestión de la clase docente de Incredible Years (IY)	P. R.
Dada y Okunade (2014)	200 M. de E.P.	N.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refuerzos (elogios) del buen comportamiento</li> <li>Recompensas</li> <li>Técnicas de extinción</li> <li>Castigo corporal</li> <li>Tiempo de espera</li> </ul>	NO	R.

Autor y Año	Participantes	País	Estrategias usadas		T.E.
			Estrategias de aula	Programas específicos	
Escribano et al. (2014)	11 M. (3 de E.I., y 8 de E.P.) 207 E. de E.P.	E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Taller de resolución de conflictos</li> <li>Reforzamiento positivo (reforzar conductas esperadas verbalmente y utilizar gestos e indicaciones no verbales).</li> <li>Estrategias de conductas incompatibles</li> <li>Estrategias de anticipación de consecuencias (“Si... entonces...”)</li> <li>Contratos de contingencia</li> </ul>	Plan de Apoyo Conductual Positivo	P. R.
Bradshaw, Waasdorp y Leaf (2015)	12.344 E. de E.P.	EE. UU.	NO	Intervenciones y apoyo de comportamiento positivo en toda la escuela	P.
Çoban (2015)	43 M. de E.P.	T.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas de extinción</li> <li>Refuerzo verbal y no verbal (contacto visual, acercarse al alumnado, tocarlo, hacerle preguntas, advertirle con gesto o verbalmente).</li> <li>Hablar con el estudiante personalmente</li> <li>Castigar físicamente</li> </ul>	NO	R.
Ari, Kizilaslan y Demir (2016)	175 M. de E.P.	T.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Advertir a los estudiantes</li> <li>Castigo (Tiempo fuera)</li> <li>Hablar con la familia</li> <li>Hablar con el estudiante en persona</li> </ul>	NO	R.
Miller et al. (2017)	627 E. de E.P.	EE. UU.	NO	Intervención para el fomento de la relación	P.
Silva, Negreiros y Albano (2017)	48 M. desde E.I hasta E.S.	Br.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hablar sobre las conductas problema con los estudiantes</li> <li>Hablar con la familia</li> <li>Intentar mejorar la relación con los estudiantes</li> <li>Compartir el problema con la administración de la escuela</li> </ul>	NO	R.
Weyns et al. (2017)	570 E. de E.P.	B.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alabanza verbal y no verbal</li> <li>Amonestación verbal y no verbal</li> </ul>	NO	R.
Murray, Rabiner, Kuhn, Pan y Sabet (2018)	91 M. de E.I. y E.P. 1192 E. de E.I. y EP.	EE. UU.	NO	Programa de Gestión de la clase docente de Incredible Years	P. R.

### 4.3 Eficacia de estrategias utilizadas por docentes.

Con el propósito de establecer el grado de eficacia de las estrategias y programas analizados, se seleccionaron 14 artículos de los 21, debido a que éstos eran los únicos que especificaban los resultados obtenidos tras su aplicación. Los resultados se exponen en una tabla donde se muestra: el autor y la fecha de publicación del artículo. Los participantes de cada una de las intervenciones. La formación del profesor (F.P.), indicada como SI, cuando hubo una formación adicional del profesorado antes de la aplicación de las estrategias y NO cuando no la hubo. La eficacia de las técnicas o programas, indicándose SI, cuando fueron eficaces, NO, cuando no dieron el resultado esperado, y SI/NO cuando algunas estrategias fueron eficaces mientras otras no la fueron. Y conclusiones, en los que se detalla los resultados obtenidos de cada artículo en función de la eficacia obtenida.

<b>Autor y Año</b>	<b>Participantes</b>	<b>F.P.</b>	<b>Eficacia</b>	<b>Conclusiones</b>
Clunies-Ross, Little y Kienhuis (2008)	97 M. de E.P.	NO	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>El comportamiento positivo del profesor incrementó los comportamientos positivos del alumnado en el aula.</li> </ul>
			NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>El uso del tiempo fuera, castigos y amenazas no disminuyeron los comportamientos negativos del alumnado.</li> </ul>
Cihak, Kirk y Boon (2009)	19 E. de E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disminución de comportamientos disruptivos de los estudiantes en el aula.</li> </ul>
Burnett y Mandel (2010)	5 M. de E.P. 56 E. de E.P.	NO	NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>No presentaron eficacia los elogios generales (no orientados).</li> </ul>
Zucker et al. (2010)	260 E. de E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disminución de comportamientos agresivos.</li> </ul>
Pérez, Amador y Vargas (2011)	42 M. (19 de E.P. y 23 E.S.) 1613 E. (756 de E.P. y 857 de E.S.)	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento de comportamientos positivos del alumno en el aula.</li> <li>Aumento de su responsabilidad.</li> <li>Mejora de las relaciones interpersonales.</li> <li>Disminución de los conflictos escolares.</li> </ul>
Roache y Lewis (2011)	508 M. (145 de E.P. y 363 de E.S.)	NO	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>La combinación de recompensas y castigos, establecidos en un contexto de discusión, participación y confianza aumentaron la responsabilidad del alumnado y redujeron el mal comportamiento del alumnado.</li> </ul>
			NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>La combinación de castigo con comportamiento agresivo y hostil por parte del profesor aumentaron las conductas inadecuadas y las distracciones del alumnado.</li> </ul>

<b>Autor y Año</b>	<b>Participantes</b>	<b>F.P.</b>	<b>Eficacia</b>	<b>Conclusiones</b>
Hutchings, Martin-Forbes, Daley y Williams (2013)	12 M. de E.I y E.P. 107 E.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de la atención del alumnado en clase.</li> <li>• Mejora de interacciones entre maestros y niños.</li> </ul>
Mitchell y Bradshaw (2013)	93 M. de E.P. 1902 E. de E.P.	SI/ NO	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El apoyo de comportamientos positivos incrementó la disciplina en el aula y mejoró las relaciones entre alumno y maestro.</li> </ul>
			NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de la estrategia de tiempo fuera se relacionó con un mayor indisciplina escolar.</li> </ul>
Leflot, van Lier, Onghena y Colpin (2013)	570 E. de E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de relaciones sociales entre alumnos.</li> <li>• Reducción de agresiones entre niños.</li> </ul>
Escribano et al. (2014)	11 M. (3 de E.I., y 8 de E.P.). 207 E. de E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora de la conducta del alumnado.</li> <li>• Mejora de su capacidad para resolver conflictos sociales.</li> </ul>
			NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de contratos de contingencia individuales generó efectos diversos e incluso adversos.</li> </ul>
Bradshaw, Waasdorp y Leaf (2015)	12.344 E. de E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducción de problemas de comportamiento en el aula, especialmente entre niños con riesgo o con alto riesgo socioemocional.</li> </ul>
Miller et al. (2017)	627 E. de E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento de sensación de identificación e inclusión en las aulas (gustaba más el colegio).</li> <li>• Disminución de agresión entre estudiantes.</li> <li>• Aumento del rendimiento académico.</li> </ul>
Weyns et al. (2017)	570 E. de E.P.	NO	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El incremento de elogios se asoció con el aumento de las agresiones a un ritmo más lento.</li> </ul>
			NO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El incremento de reprimendas se relacionó con el aumento de agresiones a un ritmo más elevado.</li> </ul>
Murray, Rabiner, Kuhn, Pan y Sabet (2018)	91 M. de E.I. y E.P. 1192 E. de E.I. y E.P.	SI	SI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento del clima escolar positivo.</li> <li>• Estudiantes con dificultades sociales y conductuales se beneficiaron con respecto a los de conductas prosociales.</li> </ul>

## 5. Conclusiones

La presencia de conductas disruptivas en las aulas es una realidad que está aumentando en los últimos años; sin embargo, existe una gran escasez de artículos que aborden esta temática. En la revisión realizada, sólo se han encontrado 2 artículos españoles que estudien las conductas problema en el aula, su tratamiento y sus efectos. A nivel internacional tampoco se han encontrado abundantes estudios, a pesar de que en la búsqueda realizada se examinaron un total de 875 artículos.

Los hallazgos de esta revisión muestran que las conductas problema más relevantes en los centros escolares se pueden resumir en: el incumplimiento de normas de clase, el hablar fuera del tiempo permitido, pelear entre compañeros, el uso de lenguaje inapropiado y la inatención en el aula. Se observa que, a pesar de que estos estudios tienen lugar en diferentes países y los niveles educativos de los participantes son diferentes, las conductas del alumnado tienden a ser las mismas. Además, aunque los instrumentos empleados para obtener la información son dispares, no hay diferencias en los resultados. Se destaca la escasez de un observador externo como instrumento de recogida de información. Es probable que, al ser el propio maestro del aula el que evalúe las conductas problema, omita o altere resultados consciente o inconscientemente. El maestro, puede tener una realidad distorsionada de su entorno y por tanto, no mostrar los datos objetivamente.

Para resolver los conflictos en el aula, los docentes utilizan una gran diversidad de estrategias. Se ha encontrado que, la mayoría de estas estrategias se derivan de la teoría del condicionamiento operante de Skinner. Se destaca el uso de las técnicas de modificación de conducta orientadas al incremento de conductas deseadas, como son los contratos de contingencia y, el reforzamiento positivo, tal como el reconocimiento de conductas esperadas, las recompensas y los elogios. También se subraya el uso de técnicas dirigidas a la reducción o supresión de conductas no deseadas, como son las técnicas de extinción, el reforzamiento de conductas incompatibles y el castigo, a modo de amenazas, advertencias, reprimendas, amonestaciones o tiempo fuera, entre otros. A pesar de las graves consecuencias negativas que tiene el uso del castigo, se observa que es una constante en todos los trabajos; incluso, en algunos estudios como en el de Dada y Okunade (2014) en Nigeria y el de Çoban (2015) en Turquía, muestran técnicas de castigo corporal, que afectan seriamente a la integridad física y moral del estudiante.

Además de las técnicas mencionadas para la resolución de conflictos escolares, también se recogen otras más positivas como la comunicación personal con el alumnado

sobre las conductas problema observadas, la explicación de comportamientos adecuados, la toma de decisiones conjunta (estudiantes-maestro) para la resolución de conflictos, y la comunicación de situaciones conflictivas a los familiares de los alumnos implicados y a los miembros del equipo educativo. Adicionalmente, se han encontrado técnicas para la mejora de relaciones sociales, la formación adicional del profesorado sobre la gestión escolar y el potenciamiento del conocimiento de normas en el aula. Se observa por tanto que, otras medidas relevantes para la resolución de conflictos se basan en el diálogo democrático, la cooperación y la explicación de situaciones apropiadas al alumnado. Estos juicios de reflexión les hacen ser partícipes de sus propios procesos sociales y educativos, fomentan su pensamiento crítico y generan un aumento de su bienestar, haciéndoles conscientes de lo que ocurre en su entorno.

Las estrategias encontradas, en su mayoría, se corresponden con medidas enfocadas a la resolución de problemas conductuales ya existentes, es decir, medidas reactivas. Éstas, son importantes pues es necesario resolver las situaciones de indisciplina cuando están sucediendo. Las conductas problema aparecen de una manera continua en las aulas ya que, la condición humana conlleva, en algunas ocasiones, al conflicto. Es prioritario, por tanto, saber actuar correctamente y a la mayor brevedad posible.

Sin embargo, el objetivo debería ser que estas situaciones problema ocurrieran de una manera aislada, para lo cual es necesario el uso de medidas proactivas, es decir, el uso anticipado de técnicas para la prevención de las conductas inadecuadas. En esta revisión se han encontrado escasez de medidas proactivas, aunque entre ellas destacan el uso de normas de clase, siendo estas un punto clave para generar un entorno escolar favorable.

Por otra parte, se observa que algunas de las investigaciones sobre las conductas problema en las aulas están centradas en la aplicación de programas específicos, siendo estos ajenos al currículo ordinario y externos al normal funcionamiento del aula, y requiriendo un tiempo añadido para su aplicación escolar. A pesar de ello se debe hacer un balance entre el tiempo dedicado a estos programas y la posible mejora del comportamiento del alumnado para poder conseguir un equilibrio y reducir al mínimo el tiempo innecesario dedicado a la resolución de los conflictos. Se propone la utilización de medidas integradas en el aula en lugar de programas específicos, ya que, al estar inmersas en el aula, no reducen de manera tan elevada el tiempo dedicado a la enseñanza.

En relación al análisis del grado de eficacia de las estrategias observadas, se muestra que, el uso por parte del profesor de técnicas orientadas al incremento de



conductas apropiadas del alumnado concluyen en una mejora del comportamiento de estos (Clunies-Ross et al., 2008; Escribano et al., 2014; Mitchell y Bradshaw, 2013; Weyns et al., 2017). Por el contrario, cuando el profesorado utiliza técnicas aversivas o agresivas, las conductas inadecuadas de alumnado tienden a agravarse (Clunies-Ross et al., 2008; Roache y Lewis, 2011; Weyns et al., 2017). De otro modo, también se ha encontrado que, la explicación de las conductas adecuadas por parte del profesor a los alumnos y el debate sobre éstas, incrementan los comportamientos adecuados en el aula (Cihak et al., 2009; Escribano et al., 2014; Pérez et al., 2011; Roache y Lewis, 2011). Estas tres afirmaciones suelen ser una constante en los estudios, independientemente del país en el que se realizan y el nivel educativo al que se aplica. Además, se observa que cuando existe una formación docente adicional, hay un incremento de la eficacia de las estrategias usadas por el maestro y una disminución de las conductas problema en el aula (Bradshaw et al., 2015; Cihak et al., 2009; Escribano et al., 2014; Leflot et al., 2013; Miller et al., 2017; Pérez et al., 2011; Zucker et al., 2010). Por ello, si se aumenta la formación del docente sobre las técnicas adecuadas para solventar conductas disruptivas, la mayoría de los problemas frecuentes y/o graves que tienen lugar en la escuela podrían reducirse.

La aplicación de medidas proactivas suele tener un efecto positivo en el alumno, aunque si se utilizan de una manera aislada, sin el uso de estrategias reactivas, no tienden a tener efectos considerablemente significativo (Clunies-Ross, et al., 2008). Esta situación puede deberse, en parte, a una incorrecta aplicación de estas estrategias por parte del maestro. La prevención de conductas problema es muy relevante ya que reduce el tiempo que se dedica diariamente al mantenimiento del orden en el aula y ello conlleva un aumento de tiempo lectivo, una mejora del ambiente escolar y un incremento del bienestar del profesorado y del alumnado.

Para futuros estudios, se propone aumentar la investigación y el análisis más profundo de conductas problema en el aula escolar, su tratamiento y resolución, utilizando como instrumento de recogida de información la observación directa; así, se podrán extraer conclusiones objetivas de lo que ocurre realmente en el entorno escolar. Además, con ello, aumentará la información existente sobre el campo de estrategias de resolución de conflictos, ya que, actualmente no hay suficientes investigaciones que lo abalen y, en algunas ocasiones, los resultados de los estudios analizados no son ni concisos ni claros.

Finalmente decir que es un hecho constante que se están agravando las conductas problema en las aulas españolas, afectando tanto a estudiantes como a profesores y

perturbando su bienestar y salud. Se hace necesario la resolución eficaz de las conductas disruptivas por parte del docente. Para ello, es vital la formación integral del profesorado sobre el modo de tratar, disminuir y prevenir estas conductas inadecuadas estudiantiles. Se propone por tanto una mayor formación del docente sobre la actuación ante estas situaciones perturbadoras y el modo de prevenirlas. Se puede comprobar que una mayor formación docente concluye con una mejora en el comportamiento de los alumnos, un aumento del aprendizaje escolar, y una mejora del bienestar general del aula (Bradshaw et al., 2015; Cihak et al., 2009; Escribano et al., 2014; Hutchings et al., 2013; Leflot et al., 2013; Miller et al., 2017; Pérez et al., 2011; Zucker et al., 2010).

## 6. Referencias bibliográficas

- Aldrupa, K., Klusmanna, U., Lüdtkea, O., Göllner, R. y Trautweind, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction* 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Algozzine, B., Wang, C., y Violette, A. S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13, 3-16.
- Aloe, A.M., Amo, L.C. y Shanahan, M.E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0
- Alter, P., Walker, J. y Landers, E. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51-69. Doi:10.1353/etc.2013.0040
- Anderson, C. y Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63.
- Anjum, S. y Aijaz, A. (2014). Student's unrest: Causes and remedies. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(6), 767-769
- Ari, E., Kizilaslan Tunçer, B. y Demir, M.K. (2016). Primary school teachers' views on constructive classroom management. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 363-378. Retrieved from <https://doaj.org/article/a1d34f3a98834f4b9164b11261bf675e>
- Balcik, E.G. y Gulec, S.(2011). Undesirable behaviors elementary school classroom teachers encounter in the classroom and their reasons. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 5(2), 163-177. Retrieved from <https://doaj.org/article/4d402f09318248c5a53869ef711bdcf1>
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., y Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40-53. doi:10.1016/j.jsp.2017.06.004
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E. y Leaf P.J. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings From a

- Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 546-557. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0037630>
- Burnett, P.C. y Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Candeias Martins, E. (2014). Incumpridores versus indisciplinados no 1º ciclo do ensino básico (estudo de caso de dois alunos numa escola urbana portuguesa). *Interfaces da educação*, 5(15), p.165-187.
- Cihak, D.F., Kirk, E.R. y Boon, R.T. (2009). Effects of Classwide Positive Peer "Tootling" to Reduce the Disruptive Classroom Behaviors of Elementary Students with and without Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 18(4), 267-278. DOI: 10.1007/s10864-009-9091-8
- Clunies-Ross, P., Little, E. y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Çoban, A. (2015). Teachers' Reactions Towards Misbehavior in the Classroom. *Education and Science*, 40(180), 89-102. DOI: 10.15390/EB.2015.4520
- Cuttler G. (14 de febrero de 2019). Educators Report Growing Behavioral Issues Among Young Students. *Globenewswire*. Recuperado de <https://www.globenewswire.com/news-release/2019/02/14/1725406/0/en/Educators-Report-Growing-Behavioral-Issues-Among-Young-Students.html>
- Dada E.M. y Okunade, H.F. (2014). Classroom undesirable behaviours and strategies used for controlling them among primary school teachers. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(9), 51-57. doi:10.12816/001832
- Day, S. L., Connor, C. M., y McClelland, M. M. (2015). Children's behavioral regulation and literacy: The impact of the first grade classroom environment. *Journal of School Psychology*, 53(5), 409-428. doi:10.1016/j.jsp.2015.07.004
- Escribano, L., González, A., Sánchez, M., Rodríguez, A., Sánchez, F., Gómez, R., Casado, E., Lucio, B., Vázquez, E., Revilla, T., Melcón, M. y Sastre, I. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 77-89.

- Gómez, M. M. T., Miri, C. V., y Serratsi, P. M. G. (2010). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>.
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D. y Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology, 51*(5), 571-585. doi:10.1016/j.jsp.2013.08.001
- Kerr, M. M., y Nelson, C. M. (2009). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6. ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Klassen, R.M. y Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology 102*(3), 741–756. DOI: 10.1037/a0019237
- Lee, J. y Shute, V.J. (2010) Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist, 45*(3), 185-202. DOI: 10.1080/00461520.2010.493471
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., y Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the good behavior game in belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology, 51*(2), 187-199. doi:10.1016/j.jsp.2012.12.006
- Miller, C. F., Kochel, K. P., Wheeler, L. A., Updegraff, K. A., Fabes, R. A., Martin, C. L., y Hanish, L. D. (2017). The efficacy of a relationship building intervention in 5th grade. *Journal of School Psychology, 61*, 75-88. doi:10.1016/j.jsp.2017.01.002
- Mitchell, M. M., y Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*(5), 599-610. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Murray, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y. y Sabet, R. F. (2018). Investigating teacher and student effects of the incredible years classroom management program in early elementary school. *Journal of School Psychology, 67*, 119-133. doi:10.1016/j.jsp.2017.10.004

- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- Özben, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 587-594. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.068
- Pérez de Guzmán, M. V., Amador Muñoz, L. V., y Vargas Vergara, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. Doi:10.7179/PSRI\_2011.18.08
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M., y Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683-700. doi:10.1016/j.jsp.2013.10.001
- Roache, J. y Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- Rucinski, C.L., Brown, J.L. y Downer J.T. (2018). Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children's Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology* 110(7), 992-1004. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Scholastic y Bill y Melinda Gates Foundation. (2012). *Primary sources: 2012. America's teachers on the teaching profession*. Recuperado de [https://www.scholastic.com/primarysources/pdfs/Gates2012\\_full.pdf](https://www.scholastic.com/primarysources/pdfs/Gates2012_full.pdf)
- Silva, A.M.P.M., Negreiros, F. y Albano, R.M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 1-10.
- Townsend M. (24 de marzo de 2013). Massive rise in disruptive behaviour, warn teachers. *The guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2013/mar/24/schools-disruptive-behaviour>
- Trianes Torres, M.V., Jiménez Hernández, M. y Ríos Carrasco, M. (2004). Modelos de aprendizaje conductual y social. En M.V. Trianes Torres y J.A. Gallardo Cruz (coord.), *Psicología de la Educación y de desarrollo en contextos escolares* (pp. 371-400). España: Pirámide.

- Villena Martínez, M.D. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., y Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 64*, 17-27.
- Yasseen, B.M.B. (2010). The effect of teachers' behavior on students' behavior in the classroom. *International Forum of Teaching and Studies, 6*(1), 48. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/208904490>
- Zucker, M., Spinazzola, J., Pollack, A.A., Pepe, L., Barry, S., Zhang, L. y van der Kolk, B. (2010) Getting Teachers in on the Act: Evaluation of a Theater- and Classroom-Based Youth Violence Prevention Program. *Journal of School Violence, 9*(2), 117-135. DOI: 10.1080/15388220903479628

## 7. Anexo I

Autor Año	Instrumentos de recogida de información
Clunies-Ross, Little y Kienhuis (2008)	Cuestionarios adaptados de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de Verificación de Problemas de Comportamiento en el Aula de Martin and colleagues' (1999) y Wheldall and Merrett (1988).</li> <li>• Encuesta sobre Gestión de la Conducta y el Comportamiento desarrollada por Herrera and Little (2005)</li> <li>• Inventario de Estrés Docente desarrollado por Boyle, Borg, Falzon, and Baglioni (1995)</li> </ul> Observación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Horario de los Alumnos y Maestros Observadores en las Aulas (OPTIC; Merrett &amp; Wheldall, 1986).</li> </ul>
Özben (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se especifica en el artículo.</li> </ul>
Pérez, Amador y Vargas (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se especifica en el artículo.</li> </ul>
Alter, Walker y Landers (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta de diseño propio. Las categorías de conductas desafiantes se crearon revisando ocho revistas (Trastornos de la conducta, Educación y tratamiento de los niños, Revista de análisis de la conducta aplicada, Revista de la educación de la conducta, Revista de trastornos emocionales y de la conducta, Revista de intervenciones de conducta positiva, Psicología en la Escuelas, y revisión de psicología escolar).</li> </ul>
Dada y Okunade (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de diseño propio validado.</li> </ul>
Ari, Kizilaslan y Demir (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista con preguntas abiertas (Patton, 1987, como se cita en Yıldırım &amp; Şimşek, 2006, p.123).</li> </ul>
Silva, Negreiros y Albano (2017).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de diseño propio.</li> </ul>