



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

La mejora del clima en el aula: Taller de formación del profesorado en conductas disruptivas

Presentado por:

D^a LAURA PERIS PUCHADES

Dirigido por:

Dr. DIEGO NAVARRO MATEU

Valencia, a 26 de mayo de 2021

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado comprende una problemática bastante común en los centros educativos, como es la poca formación que tiene el profesorado respecto a la intervención en las conductas disruptivas. En este sentido, se plantea una propuesta de intervención dirigida a la continua formación docente mediante un taller. En dicho taller se pretende dotar al profesorado de primaria de recursos, técnicas y estrategias necesarias para que por él mismo pueda hacer frente a estos conflictos. Con el fin de optimizar el clima escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del grupo-clase.

Palabras clave: conducta disruptiva, comportamiento, formación profesorado, clima escolar, convivencia.

RESUM

El present Treball de Fi de Grau comprén una problemàtica bastant comuna en els centres educatius, com és la poca formació que té el professorat respecte a la intervenció en les conductes disruptives. En aquest sentit, es planteja una proposta d'intervenció dirigida a la contínua formació docent mitjançant un taller. En aquest taller es pretén dotar al professorat de primària de recursos, tècniques i estratègies necessàries perquè per ell mateix pugui fer front a aquests conflictes. Amb la finalitat d'optimitzar el clima escolar i el procés d'ensenyament-aprenentatge dins del grup-classe.

Paraules clau: conducta disruptiva, comportament, formació professorat, clima escolar, convivència.

ABSTRACT

The current final degree project embraces a very common issue on the education centres: the low training that the teaching staff has on the intervention on disruptive behaviours. In this sense, it is planned an intervention proposal focused on the teachers continuous training through a workshop which pretends to bestow the primary school teachers on resources, techniques and strategies, needed to deal with these conflicts. With the aim to optimize the academic atmosphere and the teaching-learning process inside the group-class.

Key words: disruptive conduct, behaviour, teachers training, academic atmosphere, cohabitation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
MARCO TEÓRICO	12
2.1 Tipología del comportamiento y la conducta: el conductismo.....	12
2.1.1 Los trastornos del comportamiento y su clasificación según DSM-V	14
2.1.2 Problemas de conducta: sintomatología y factores que intervienen.....	19
2.2 Conductas problemáticas en Educación Primaria: clima escolar	21
2.3 El papel de la escuela en la prevención de los problemas de comportamiento ...	26
2.3.1 Programas curriculares	30
2.4 Técnicas y estrategias de modificación de conducta.....	33
2.5 Formación del profesorado.....	35
OBJETIVOS.....	39
METODOLOGÍA	40
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	42
5.1 Contextualización.....	43
5.2 Objetivos	44
5.3 Metodología	45
5.4 Desarrollo de contenidos.....	47
5.4.1 Exposición de contenidos.....	48
5.5 Temporalización.....	59
5.6 Evaluación.....	68
CONCLUSIONES.....	70
6.1 Visones y percepciones personales.....	71
6.2 Limitaciones y prospectiva	73
BIBLIOGRAFÍA.....	76
7.1 Webgrafía.....	80
ANEXOS	82
Anexo 1.	82
Anexo 2.	83
Anexo 3.	84
Anexo 4.	85
Anexo 5.	87
Anexo 6.	88
Anexo 7.	90
Anexo 8.	91

Anexo 9	92
Anexo 10	96
Anexo 11	99
Anexo 12	111
Anexo 13	113

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	18
TABLA 2	23
TABLA 3	26
TABLA 4	34
TABLA 5	47
TABLA 6	54
TABLA 7	57

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	29
----------------	----

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo uno de los principales problemas vigentes que se encuentra dentro del aula es el referido a las conductas disruptivas. Conocidas como inadecuadas, interfieren de manera perjudicial en el desarrollo de la clase y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, “afectan negativamente a uno mismo y al entorno en que vive, llevan al individuo a romper las normas de convivencia y deteriorar el desarrollo personal y social” (Domínguez y Pino, 2008, p. 447).

Autores como Romero *et al.* (2019) afirman que “los problemas de conducta perturbadora constituyen uno de los campos más relevantes dentro de la intervención infanto-juvenil” (p. 39). Al igual que White *et al.* sugieren que “el dilema más difícil que enfrentan las escuelas primarias es el comportamiento problemático” (White *et al.*, 2001, citado en Jacobsen, 2013, p. 5). Y según Jacobsen (2013) ha habido un creciente deseo de comprender el comportamiento perturbador en las aulas de primaria y cómo responden los maestros/as al alumnado que interfiere en el ambiente del aula.

De acuerdo con Jacobsen “la preocupación de los docentes principalmente en primaria por establecer formas de controlar el comportamiento dentro del contexto educativo, ha sido una preocupación histórica y frecuente” (Jacobsen, 2014, citado en Cornejo, 2020, p. 16). Resalta Álvarez *et al.* (2016), que la OCDE, publicó en 2014, a través de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) que “las conductas disruptivas constituyen una de las principales preocupaciones del profesorado español” (p. 855). Según estos autores, estas declaraciones son reconocidas por numerosos estudios españoles. Concretamente, “en el Principado de Asturias, un considerable número de profesores cita los problemas de comportamiento como uno de los obstáculos más graves para el desarrollo de la docencia tanto en educación primaria como en secundaria” (Álvarez *et al.*, 2016, p. 855).

En este sentido, es importante señalar si el profesorado está dispuesto de formación y recursos suficientes para saber hacerle frente a esta problemática. De acuerdo con el proyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) ya en el año 2005, se estableció la necesidad sobre los planes de mejora de la convivencia escolar como elemento básico en el proyecto Educativo de Centro (Álvarez *et al.*, 2016). Lo cual enfatiza la necesidad

de que el equipo directivo esté cualificado para intentar responder a estas situaciones surgidas en el aula, pues “en España no se dispone de instrumentos de medida que evalúen de forma objetiva las opiniones del profesorado sobre las conductas disruptivas” (Álvarez *et al.*, 2016, p. 856).

Con el objeto de controlar esta situación, es fundamental que por parte del profesorado de pedagogía terapéutica se dé una atención especializada al docente que trabaja con este alumnado. Pues, unas de las varias funciones que debe desempeñar un maestro/a de esta especialidad, según el artículo 42 de la ORDEN 20/2019, de 30 de abril, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, son:

a) Asesorar y colaborar con los equipos docentes y los servicios especializados de orientación en la identificación de las barreras a la inclusión en el contexto escolar, familiar y social y en la detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje y, si procede, de las situaciones de desigualdad y desventaja. (p. 29)

c) Asesorar y colaborar con la dirección del centro y las personas coordinadoras de formación, igualdad y convivencia en la planificación y desarrollo de acciones formativas y de sensibilización dirigidas al claustro, al personal del centro, el alumnado, las familias y el entorno sociocomunitario. (p. 29)

Siendo este, por tanto, un problema a tratar, ya que afecta gravemente a la educación y aprendizaje de los niños y niñas, se afirma por varios autores que “la prevención de estas conductas disruptivas y una intervención educativa adecuada a tiempo, serán la clave, no solo para el tratamiento del problema, sino para lograr la plena integración social y participación comunitaria de sujetos con estos comportamientos” (De La Mano, 2017, p. 1). Por lo tanto, “es necesaria la intervención temprana de manifestaciones disruptivas con el fin de prevenir trastornos en la edad adulta” (López, 2014, p. 118). De este modo, la formación del profesorado cobra aquí un papel importante.

Se precisa tener un equipo docente con buenas relaciones socioafectivas hacia el alumnado y con motivación por seguir formándose, pero sobre todo conscientes de la necesidad de saber prevenir y detectar las conductas disruptivas a tiempo. Si se tiene un profesorado cualificado y con gran variedad de recursos que puedan ayudarle a afrontar estas situaciones, se garantizará el buen clima dentro del aula. Asimismo, su actitud también será positiva hacia este alumnado, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje beneficioso para todos y todas. Por esta razón, “en el ámbito educativo, es importante facilitar un buen clima de convivencia escolar como estrategia de actuación” (Domínguez y Pino, 2008, p. 448), para ello hay que priorizar la prevención precoz como “primera pauta para el logro de ambientes saludables en los que las relaciones de respeto entre todos los componentes de la comunidad educativa serán el objetivo a alcanzar a través de una metodología de prevención, cuanto más temprana mejor” (Carbonell y Peña, 2001, citado en Domínguez y Pino, 2008, p. 448).

Es muy importante erradicar estos comportamientos dentro del ámbito educativo, ya que no solo interfiere en el rendimiento académico del niño/a, sino también en sus relaciones sociales entre iguales. Las malas conductas dentro del aula quitan la atención de otros estudiantes, perjudican el aprendizaje en el aula, y aumentan la tasa de agotamiento del profesorado (Jacobsen, 2013). Igualmente, el comportamiento que pueda tener este niño/a en clase provocará un rechazo dentro del grupo-clase, pues “la conducta agresiva es el resultado del rechazo que sufre el individuo por parte de un grupo social que lo lleva al aislamiento” (Rubio, 2009, p. 3). Además, “este aislamiento y rechazo excluyen al niño/a de las experiencias básicas de interacción social, necesarias para el desarrollo de la competencia social” (Rubio, 2009, p. 3).

Tras la previa encuesta de detección de necesidades (ver anexo 1 y 2) realizada meramente para el presente Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) en el colegio Sagrado Corazón de Meliana (Valencia), se observa que hay una clara demanda de formación del profesorado respecto a las conductas disruptivas. Los docentes reclaman la necesidad de tener mayor instrucción sobre el tema, para saber cómo actuar (ítem 9). Al ítem 6 de si “cree que está suficientemente capacitado para saber intervenir ante una mala conducta dentro del aula” la contestación en todas las respuestas ha sido “No”. Además, en otros estudios también se recrimina que “los maestros dedican más tiempo a la disciplina que a las instrucciones del aula debido a un aumento de la falta de actividad y

comportamientos deficientes” (Rosenberg y Jackman, 2003, citado en Jacobsen, 2013, p. 5).

En este sentido, se precisa la solicitud de centrarse en el asesoramiento al docente, ya que no solo debe estar preparado para enseñar a nivel curricular, sino que también debe ser capaz de poder gestionar e intervenir de forma adecuada ante otras necesidades sociales que demanda el alumnado. Debe estar preparado para afrontar los problemas que surjan en el aula con seguridad. Y, sobre todo, debe velar por la protección de todos sus alumnos/as, pues hablamos de comportamientos que pueden llegar a ser gravemente perturbadores y que, por tanto, podrían dañar emocional e incluso físicamente al resto de compañeros/as.

En este contexto, en el presente trabajo se trata de desarrollar, en colaboración con la orientadora, un taller de formación para el profesorado de primaria, nombrado: “La mejora del clima en el aula”. En el que obtendrán información acerca de cómo deben prevenir, determinar y actuar ante un alumno/a que presente conductas disruptivas en el aula. Teniendo como finalidad que el maestro/a pueda llevar a cabo técnicas de intervención para mejorar la convivencia en el aula y erradicar el comportamiento perturbador.

MARCO TEÓRICO

Se pasa a exponer a continuación, una recopilación bibliográfica acerca de esta problemática persistente en los centros escolares. Desarraigando desde la teoría del conductismo y las diferentes tipologías de conductas disruptivas y trastornos en base al manual DSM-V; hasta la afectación de estas dentro del entorno educativo y el papel de la escuela, en sus programas curriculares. Finalizando el apartado haciendo referencia a la formación del profesorado, punto clave del presente TFG.

2.1 Tipología del comportamiento y la conducta: el conductismo

Antes de hablar de conductas disruptivas, objeto de estudio de este trabajo, se ha de tener claro el concepto de conducta o comportamiento. En este sentido, el término conducta viene determinado por el comportamiento. Se define la conducta, según la Real Academia Española (2021), como la “manera con que las personas se comportan en su vida y acciones”. En este sentido, el término comportar es actuar de una manera determinada.

Aun así, la conducta puede tener diferentes tipologías en función del autor y su contexto, pero todas al fin comparten los mismos conceptos, como se explica a continuación. De este modo, para entender mejor esta terminología hay que partir de la teoría conductista, del conductismo, estudiado hace años por autores muy representativos para la psicología.

Aunque, a principios del siglo XX, se considera a John B. Watson en 1924, como el padre del conductismo, se encuentran estudios previos a él muy significativos realizados por Ivan Pavlov respecto al reflejo condicional y E. L. Thorndike por la ley del efecto (Leiva, 2005). De este modo, “los modelos conductistas más importantes son el condicionamiento clásico de Pavlov, el condicionamiento operante de Skinner y el condicionamiento vicario de Bandura” (Leiva, 2005, p. 68). El primero insiste en la importancia de los estímulos, el segundo hace hincapié en la respuesta a reforzar y el tercero en la observación y consecuencias de dicha respuesta.

Según Greciano (2001), la más conocida es la que hizo John B. Watson (1913), destacando que “la conducta es lo que el organismo hace o dice tanto interna como externamente” (p.2). Watson aceptaba que el comportamiento no se reduce solo a una actividad motora del organismo sino también a una emocional, proponiendo un cambio en el objeto de estudio tradicional de la psicología (Greciano, 2001). En este sentido, Watson tuvo en consideración el análisis experimental de la conducta y no únicamente el estudio de la mente, como hasta ahora. Empieza su manifiesto afirmando que “la psicología como la ve el conductista es una rama de las ciencias naturales, objetiva y experimental. Sus metas teóricas son la predicción y el control de la conducta” (Watson, 1913, citado en Pellón, 2013, p.390). Consideraba que los problemas mente-cuerpo no afectan, rechazando incluso la introspección, la observación que una persona hace de sus propias sensaciones y pensamientos. Aun así, su objeto de estudio se encaminó en el contenido consciente, utilizando el método de la introspección. Destaca la necesidad de llevar a cabo una nueva metodología, en donde se tuviera en cuenta que la introspección también es restrictiva en cuanto a los problemas (Pellón, 2013).

El paradigma conductista continua, por tanto, en generaciones siguientes a Watson, especialmente con la teoría propuesta y desarrollada por B. F. Skinner. Este fue propulsor del conductismo operante durante los años 1940 y 1960, conociéndose esta corriente también como análisis experimental de la conducta, y fuertemente criticada por Chomsky (innatismo). Skinner no se interesó tanto en el estudio de las conductas reflejas como Pavlov, sino que siguió más bien las teorías de Thorndike, centrándose en el estudio de aquello que se pueda observar y de las conductas voluntarias de los organismos. En palabras del propio Skinner, “la conducta voluntaria aparece sin la intervención de un estímulo antecedente observable” (Skinner, 1975b, citado en Pellón, 2013, p.392), es decir, no se puede explicar la conducta fuera de la relación con el ambiente. Pues, los hechos son aquello que se puede observar y deben explicarse en relación con otros hechos (Pellón, 2013).

El conductismo, por tanto, crea conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación con sus consecuentes (estímulo-respuesta), negando los procesos y estados mentales, por eso rechaza la introspección por imprecisa, ya que no la consideran objetiva. Sin embargo, no rechazan la existencia misma de la mente, solo la aparta de su análisis (Leiva, 2005). Así pues, el conductismo se centra en el estudio de la conducta o

comportamiento que es observable mediante procedimientos empíricos y objetivos. Además, la teoría conductista afirma que “la conducta cambia mediante estímulos positivos o aversivos sustentada en recompensas y castigos” (Ribes, 1975, citado en Cornejo, 2020, p. 27).

Más actualmente, Martín y Pear (2008) recogen que “técnicamente, la conducta es cualquier actividad muscular, glandular o eléctrica de un organismo” (p.3). Básicamente, son los comportamientos que una persona hace o dice. Pero estos autores remarcan que los procesos externos y observables directamente, no son solo los que delimitan la conducta, sino también los internos, los que no pueden observarse. En este sentido, sentir o pensar son conductas privadas (internas) de cada uno y que no son observables, pero sí que describen actividades implícitas que produce la acción en uno mismo. Por ejemplo, cuando un niño/a que está aprendiendo a ir en bici piensa: “*espero no caerme*”. Así pues, las características de la conducta medibles “son las dimensiones del comportamiento, la duración de la conducta (el tiempo que persiste), la frecuencia (número de veces que tiene lugar en un tiempo determinado), y la intensidad o fuerza de una conducta (esfuerzo físico o energía empleada)” (Martín y Pear, 2008, p. 3). Además, Porcel (2010) la define del mismo modo, como “cualquier cosa que un sujeto pueda hacer o decir” (p.1), es decir, es una actividad que objetivamente puede medirse y observarse.

Se puede concretar entonces que la conducta es la manifestación del comportamiento humano, los aspectos observables y la forma de hacer, pudiéndose evaluar de manera objetiva y cuantitativa. Así pues, el comportamiento conforma además de las acciones y aspectos medibles, los no medibles, incluyendo los hechos mentales y emocionales. El comportamiento puede ser consciente o inconsciente, voluntario o involuntario o público o privado, en relación con su entorno y mundo de estímulos que le afecte según las circunstancias. La conducta, por tanto, es una parte del comportamiento.

2.1.1 Los trastornos del comportamiento y su clasificación según DSM-V

El comportamiento es un fenómeno complejo que debe ser aclarado, al igual que se ha argumentado en el apartado anterior por sus diversas tipologías. En este sentido, es necesario diferenciar el comportamiento que viene alterado por la familia o el entorno en el que vive el niño/a, del comportamiento producido por un trastorno. Clasificados en el

Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-5 (DSM-5), bajo el apartado: *Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta*.

Aunque el objeto de estudio de este trabajo no esté enfocado a conductas disruptivas únicamente causadas por algún tipo de trastorno con diagnóstico clínico, cabe hacer mención de ellos. Una forma de diferenciar estos parámetros según Porcel (2010) y al igual que comentaban Martín y Pear (2008), es mediante la observación de la frecuencia en la que se produce el comportamiento, de la intensidad y la latencia que existe entre un determinado hecho y la aparición de la respuesta relacionada con él.

Trianes expone que “la frecuencia y persistencia de conductas desadaptativas en la infancia y adolescencia favorece la aparición y el desarrollo de psicopatología en edades posteriores” (Trianes, 1996, citado en López, 2014, p. 118). Además, “un comportamiento agresivo persistente es un predictor claro de un posible trastorno disocial en la adolescencia” (López, 2014, p. 118).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-5 (DSM-V) (Eddy, 2020):

Los trastornos disruptivos corresponden al Trastorno negativista desafiante (TND), Trastorno explosivo intermitente (TEI), Trastorno de conducta (TC), Trastorno de la personalidad antisocial, Piromanía, Cleptomanía y otro Trastorno disruptivo, del control de los impulsos y de la conducta especificado y no especificado. Asimismo, también se deben tener presentes otras alteraciones del comportamiento, como pueden ser el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno obsesivo-compulsivo, los trastornos de ansiedad, los trastornos del humor como la depresión y el trastorno bipolar, el retraso mental, el abuso de sustancias y la psicosis; y trastornos procedentes de procesos neurológicos orgánicos, como la epilepsia. (p. 29)

Eddy (2020) comenta que la prevalencia de los trastornos del comportamiento varía según los estudios:

El DSM-5 sitúa la prevalencia del TND en el 3,3% con una relación prepuberal varón/mujer de 1.4:1, pero en la adolescencia y edad adulta se va igualando. La prevalencia del TEI es del orden del 2,7 % y es más frecuente en las personas jóvenes que en lo mayores de 50 años. La prevalencia del TC se sitúa entre 2-10%, con una media del 4%, y es más frecuente en el varón que en la mujer (ratio 5:2). Por tanto, aproximadamente un 9-10% de la población en edad escolar calificaría para el diagnóstico de Trastorno de Conducta Disruptiva (en adelante TCD). (Eddy, 2020, p. 29)

Siendo este último dato el más relevante, ya que los TCD constituyen uno de los motivos más frecuentes de consulta y asistencia psicológica, neurológica y psiquiátrica en la infancia y la adolescencia (Eddy, 2020). El Trastorno de la Conducta es definido por el DSM-5, según Sánchez (2017), como:

Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, y que se manifiesta en los doce últimos meses. Para su diagnóstico se establecen quince criterios agrupados en cuatro categorías: agresión a personas y animales, destrucción de la propiedad, engaño o robo e incumplimiento grave de las normas. Además, provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral. Sin embargo, si la edad del individuo es de 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de la personalidad antisocial. En el diagnóstico se deberá especificar si es de inicio en la infancia, en la adolescencia o de inicio no especificado; si va acompañado con emociones prosociales limitadas, falta de remordimiento o culpabilidad, insensible carencia de empatía, despreocupado por su rendimiento, afecto superficial o deficiente. Y por último se especificará también la gravedad actual: leve, moderado o grave. (Sánchez, 2017, p. 752)

Asimismo, los TCD son conocidos también como problemas externalizados (Peña y Palacios, 2011). Pues, según los autores Arias *et al.* (2009) el comportamiento se ve influenciado por dos tipos de conductas: *las internalizantes* (ansiedad y depresión) enfocadas a sentimientos de culpa, tristeza, inferioridad y dificultades para la expresión emocional; y *las conductas externalizantes* referidas a conductas que afectan a otros,

como incumplimiento de normas, mentiras, conflictos, presentando gran ausencia de sentimiento de culpa, rechazo a la autoridad y normas sociales.

Estos trastornos externalizados son muy evidentes en el contexto de la infancia y la adolescencia. Se caracterizan, por tanto, por las alteraciones del control del comportamiento como son la autorregulación, la actividad motora, el control de las emociones y las habilidades de juicio social. Las cuales desembocan en conductas agresivas o actitud amenazante hacia otros de forma verbal o física (Arias *et al.*, 2009). Todos estos problemas externalizantes constituyen unas de las características más observables de los trastornos especificados en el DSM-V.

Aun así, varios autores remarcan que resulta difícil concretar una definición exacta de los Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (en adelante TGC), debido a la gran multitud de factores que pueden estar implicados como por los criterios para delimitar que un comportamiento es normal o no. Kazdin (1995) los define como:

Un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad. Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como “inmanejables” por las personas de su entorno. (Kazdin, 1995, citado en Angulo *et al.*, 2019, p. 8)

La definición de las conductas perturbadoras por tanto dependerá, por un lado, de la edad del niño/a y, por otro, de la valoración que realicen los padres u otros adultos. Así pues, se diagnosticará a un niño/a de trastorno de conducta (Arnal *et al.*, 2011) cuando exhiba pautas extremas de dichas conductas y frecuentemente evidencie conductas antisociales, mostrando un desajuste incontrolado de su funcionamiento en la vida diaria. Fernández y Olmedo (1999), determinan los comportamientos disruptivos como:

La categorización del «trastorno del comportamiento perturbador en la infancia y adolescencia» hace referencia a la presencia de un patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado a la edad del menor. Se caracteriza por el incumplimiento de las normas sociales básicas de convivencia y por la oposición a los

requerimientos de las figuras de autoridad, generando un deterioro en las relaciones familiares o sociales. (Fernández y Olmedo, 1999, citado en Arnal *et al.*, 2011, p. 19)

En este sentido, Angulo *et al.* (2019) destaca en Moreno (2008), algunas características que podrían conformar un perfil del alumnado con Trastorno Grave de Conducta. En la tabla 1 se exponen detalladamente dichas particularidades.

Atendiendo a todos estos criterios, se puede definir que los trastornos del comportamiento son conductas que interfieren negativamente en la relación que tiene el sujeto con su entorno. Presentan déficits en el procesamiento de estímulos emocionales, sin responder al refuerzo positivo o negativo (premios o castigos). Se muestran de forma aislada con representaciones de síntomas y el carácter patológico viene dado por su persistencia o déficit, siendo estable y resistente relativamente. A veces aun sabiendo que no están respetando las normas, les cuesta ser conscientes de que su conducta puede afectar a los demás.

Tabla 1

Características del perfil de alumnado con TGC

Existencia de un patrón de conducta anómalo, persistente y reiterado.

Presencia de alteraciones conductuales en distintos ambientes: hogar, escuela, calle. Es decir, las conductas manifestadas no son específicas de ningún contexto o situación.

Mayor prevalencia en el género masculino.

En el alumnado con este patrón de conducta se da un deterioro significativo del nivel académico, además de más alta conflictividad familiar y social.

Presentan sintomatología clínica subyacente: baja autoestima, escasa tolerancia a la frustración, inestabilidad y labilidad emocional.

Suele cursar con trastornos asociados: ansiedad, de aprendizaje, del estado de ánimo...

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de Angulo *et al.*, (2019, p.25).

Por tanto, para poder identificar que un niño/a presenta este tipo de trastorno, se debe tener en cuenta su desarrollo normal, reconocer la existencia de patrones que no impliquen una psicopatología y valorar hasta qué punto estas alteraciones interfieren en el desarrollo de ciertas capacidades (Angulo *et al.*, 2019).

2.1.2 Problemas de conducta: sintomatología y factores que intervienen

Tras analizar el contenido de las definiciones de la conducta y trastornos del comportamiento según criterios del DSM-V, cabe puntualizar que se conoce como problemas de conducta no siendo debidos a dichos trastornos, y que factores son los causantes de dichas conductas.

Según Frola y Velázquez (2011) se designa, por tanto, como problema de conducta a cualquier comportamiento que no sea adecuado o aceptable como “buena conducta” desde nuestro punto de vista personal. Esto implica que, por ejemplo, para un maestro (A) con un alumno que presenta un comportamiento continuo de estar molestando a sus compañeros le resultará un problema, mientras que para un maestro (B) esta conducta la podrá interpretar como que el niño/a es “inquieto”. Según estos autores, “la conducta disruptiva en sí misma no resulta grave, siempre y cuando se intervenga a tiempo” (p.14). Por esta razón, se hace complejo el problema cuando el maestro no interviene y deja que la conducta se siga manifestando, lo cual podrá repercutir en verdaderas conductas problemáticas (agresiones). Por esta razón, hay conductas que no se pueden interpretar como nerviosismos o desasosiegos que presenta el niño/a en un momento determinado. En este caso hablamos de comportamientos que son meramente problemáticos y que no pueden ser consentidos, ya que en muchos casos pueden afectar a terceras personas.

En este sentido, se ha de referir que un niño/a presenta conductas disruptivas de acuerdo con la gravedad de los comportamientos manifestados. Es decir, cuando comete malos comportamientos, y tiene dificultades para acatar las normas, es violento, agresivo, no obedece, es desafiante, muestra explosiones de ira y rabietas o molesta a los compañeros, entre otras. Algunas veces estas conductas son problemas transitorios que se pueden superar fácilmente o interviniendo en el momento. Pero en otros casos, como

bien destaca Luengo (2014) “adquieren dimensiones más severas por su frecuencia e intensidad generando como consecuencia, un deterioro en las relaciones familiares y sociales” (p. 37). En este sentido es cuando surgen serias dificultades en el niño/a de adaptación en su entorno social, familiar y escolar.

Diversos factores intervienen en la ejecución de estos comportamientos disruptivos. Según Romero, *et al.* (2019) los últimos modelos planteados acerca de los problemas conductuales vienen causados por factores individuales y sociales, siendo, además, las habilidades socioemocionales un papel fundamental. Estos factores que son llamados individuales y sociales se engloban dentro de factores internos y externos.

Los factores internos son los inherentes al propio niño/a (de tipo personal), procedentes de su nivel de desarrollo, sentimientos, inseguridades, dificultades de adaptación al medio, tendencia al fracaso, depresión, desmotivación o falta de conocimientos previos. Los factores externos o de tipo social, son los que influyen tanto en función de su ambiente familiar, ya sea por abandono de los progenitores, malos tratos físicos o psíquicos de padres o hermanos/as al niño o niña, o por pertenecer a una familia desestructurada; como de su contexto escolar, de amigos o de otro tipo de relaciones sociales. En este sentido, el niño/a sufre experiencias negativas que limitan sus posibilidades de desarrollo social, lo cual puede conducir a tener una gran falta de autoestima, confianza en sí mismo y dependencias hacia otras personas. Estas carencias pueden provocar problemas fuertemente emocionales que podrían derivar a conductas disruptivas.

En general, “los niños y adolescentes con estos problemas tienen mucha dificultad para seguir las reglas y comportarse de manera socialmente aceptable. Tienen patrones de conducta externalizante que afectan a otros negativamente y un escaso autocontrol” (Luengo, 2014, p. 37). En consecuencia, estos comportamientos de forma frecuente afectan al desarrollo del niño/a, ya que debilitan la relación afectiva con la familia, sus relaciones sociales con amigos y su rendimiento escolar. Les cuesta integrarse o llevarse bien con los demás, debido a su mal genio o malos modales.

Además, Romero *et al.* (2019) destacan que la tendencia a reaccionar de un modo impulsivo, a generar soluciones agresivas ante algún inconveniente, y a tener dificultades para el reconocimiento y la regulación emocional, como la ira, son manifestaciones conductuales debidas a problemas socioemocionales que presenta el niño. Los cuales acrecientan aún más sus dificultades sociales. En su estudio del programa *EmPeCemos* (Emociones, Pensamientos y Conductas para un desarrollo saludable Romero *et al.*, 2017), evidencian que “la intervención en habilidades socioemocionales es una vía prometedora de prevención de problemas de conducta con niños que ya han mostrado dificultades de adaptación en el contexto escolar” (p. 46).

Las sintomatologías que concretan este tipo de problemas de conducta o comportamientos disruptivos pueden darse, por tanto, en niños y niñas con un desarrollo corriente a su edad, sin presentar ningún tipo de trastorno o sin tener un diagnóstico clínico asignado. De tal modo, es necesario conocer la persistencia, intensidad y frecuencia en la que se dan estas actuaciones, y concretar si se pueden aceptar como normales o no para su edad, con el fin de decretar la gravedad de la conducta.

2.2 Conductas problemáticas en Educación Primaria: clima escolar

En el contexto escolar, las conductas disruptivas, que no están asociadas a ningún tipo de trastorno, son un tema preocupante para los profesionales de la enseñanza. A menudo, se encuentran conductas que repercuten negativamente tanto al propio sujeto que las ejecuta como al contexto donde se desarrollan, por su intensidad o frecuencia. Por este motivo es necesario precisar cómo son este tipo de conductas que desfavorecen al buen clima escolar, y porqué son causadas.

Autoras como Gómez y Cuña (2017), hacen referencia a dos definiciones claras de otros autores respecto a cómo concretar una conducta disruptiva dentro del aula. Para Uruñuela (2006):

El término *disrupción* se refiere las conductas que llevan a cabo aquellos alumnos dentro de las clases que puedan buscar diferentes objetivos como llamar la atención, reclamar su deficiente historia académica, pero que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su

tarea profesional de enseñar, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones oportunas que considere necesarias. (Uruñuela, 2006, citado en Gómez y Cuña, 2017, p. 279)
Según García (2008):

Entendemos por conducta disruptiva aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula. (García, 2008 citado en Gómez y Cuña, 2017, p. 279)

Por tanto, se puede indicar que “una conducta disruptiva es aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa” (Gómez y Cuña, 2017, p. 279). El ambiente del aula y el clima escolar se verán dañados a causa de estas conductas. Además, interfiriendo de forma negativa no solo en el desarrollo de la función docente sino también en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. En este sentido, López (2014) comenta que “las conductas disruptivas implican una limitación o alteración en el desarrollo evolutivo del niño/a, dificultando su aprendizaje para el desarrollo de relaciones sociales adaptativas, tanto con adultos como con sus iguales” (p. 117).

La agresividad dentro del entorno escolar se ha ido disintiendo por gran cantidad de investigaciones. Autores como López (2014) destaca que se puede distinguir dos tipos de agresividad, la hostil que tiene como objetivo lastimar física y verbalmente o causar daño a la víctima interceptando los bienes de esta, y la agresividad instrumental, cuando se causa daño a alguien para conseguir una meta propia. Se redactan otras listas de malas conductas basadas la escala de Hollins, “en las que las conductas son consideradas como (muy grave, grave, poco grave, nada grave) así como una clasificación frecuencial (máxima, regular, poco)” (Fernández, 2002, citado en Gómez y Cuña, 2017, p. 280). En infantil se empieza a predominar una agresividad de tipo instrumental, pero con el paso de los años, en edades de primaria, empieza a predominarse una agresividad más hostil. Donde los comportamientos disruptivos terminan siendo físicos o con agresiones de tipo verbal, como hacer burlas, insultar, poner motes, hacer rabiar, etc. (López, 2014).

De este modo, se puede acentuar que las conductas que más se manifiestan dentro de la escuela, y en educación primaria, pueden ser “conductas disruptivas, agresivas, conductas de inhibición social, de aislamiento, de déficit en habilidades sociales básicas, conductas de acoso/maltrato, y dificultades de aprendizaje” (Angulo *et al.*, 2019, p.17).

Algunas veces en estas últimas, es posible que se obtengan alteraciones en el comportamiento y en las emociones si no hay una apropiada respuesta educativa (Angulo *et al.*, 2019). En 1979 Pelechano (Gómez y Cuña, 2017) ya enumeraba las conductas-problema que surgen en el aula, como se observan en la tabla 2. Importante destacar el porcentaje de alumnado que presentan conductas disruptivas dentro del aula. En este sentido, Gómez y Cuña (2017) afirman que entre 3-4 de 30 alumnos/as es el promedio disruptivo por clase, presentándose en el aula más de una conducta de ese tipo en el niño/a problemático. “Las conductas más frecuentes son: charlatán, distraído, inquieto, agresivo, ruidoso, injurioso, rebelde, indolente, mentiroso, no participativo” (p. 281).

Tabla 2

Conductas disruptivas en el ámbito escolar

- Golpear a los compañeros.
- Ser violentos.
- Buscar peleas.
- Romper cosas.
- Molestar a los compañeros mientras trabajan.
- Amenazar.
- Intimidar a los demás.
- Plantar cara y adoptar una postura desafiante ante el profesor.
- Tener problemas con los demás niños al poco tiempo de hablar con ellos.
- Burlarse de sus compañeros cuando hacen algo mal o sufren alguna inferioridad.
- Irritable.
- Imponer reglas del juego en beneficio propio.
- Físicamente deprimidos.
- Nervioso, tembloroso, lívido, intranquilo cuando espera decir la lección.

Nota: Elaboración propia a partir de la aportación de Gómez y Cuña (2017, p. 280).

Aun así, no se puede determinar con exactitud que causas son las que generan estas conductas disputas de los niños y niñas en las aulas. “Algunos investigadores defienden la idea de que las causas son principalmente ajenas al ámbito educativo, mientras que otros creen que las conductas disruptivas están relacionadas con ámbito educativo” (Gómez y Cuña, 2017, p. 282). Por este motivo, cabe destacar que son diversas las causas que pueden hacer que un alumno tenga una conducta inapropiada que perjudique al desarrollo normal de la vida del centro, al ambiente del aula y al proceso de enseñanza. Respecto a esto, Uruñuela (2006) afirma que:

El análisis de la disrupción debe plantearse desde la complejidad, y no desde la simplicidad; muchas veces se tiene la tentación de buscar causas y factores simples, una causa única, pensando que de esa forma es posible comprender y explicar lo que está pasando en los centros en materia de disciplina; y si a ello se une la propensión a buscar causas de los problemas del centro en factores ajenos al mismo, atribuyendo a los propios alumnos, a sus padres, a los medios de comunicación o a la sociedad moderna en general la responsabilidad de los problemas de conductas, es entonces muy fácil que nos quedemos en la superficie y apenas se logre una comprensión y explicación de cómo transcurre la convivencia en los centros educativos (p.19).

De este modo, como se ha comentado en apartados anteriores, para conocer las causas de estas conductas se deben tener en cuenta factores tanto externos como internos al ámbito escolar. Sin embargo, los factores internos son al final los que depende única y exclusivamente del propio centro, por lo que este tendrá la labor de intervenir ante ellos. El currículo, los elementos organizativos del centro, el estilo docente y las relaciones interpersonales, son cuatro factores fundamentales para explicar porque pueden suceder también estas conductas (Uruñuela, 2006).

Se parte de que el currículo debe estar adecuado a los intereses del alumnado, la atención a la diversidad debe fomentarse en todas las escuelas y para todos los grupos de igual modo. En muchos centros la organización del aula no es la adecuada, pues se distribuyen a los niños/as en grupos rígidos provocando, aún más entre ellos, las conductas disruptivas. La metodología docente, del mismo modo, también puede ser una

causante, pues si la mayoría de las clases son expositivas sin fomentar una enseñanza comprensiva y no hay coordinación entre el profesorado, hace que el alumnado este desmotivado hacia el aprendizaje y no participe correctamente en las clases. Todo esto lleva a que la interacción entre alumnado-profesorado se resienta. El docente debe entablar buena relación con el alumnado, atendiendo a sus necesidades e intereses. Del mismo modo, este también debe ser capaz de gestionar correctamente los conflictos surgidos. (Uruñuela, 2006).

Así pues, se puede concretar que las conductas disruptivas enmarcan los comportamientos inadecuados que un alumno/a presenta en clase, afectando negativamente al ambiente del aula y al proceso de enseñanza aprendizaje de todos sus compañeros/as. Pero, no solo intervienen factores internos al centro, sino que factores sociales como la exclusión y la marginación, psicológicos como la baja autoestima o la frustración, familiares, y académicos, “encaminan a una búsqueda de soluciones que deben abordarse desde distintas dimensiones: cognitiva, socio-emocional, de competencias sociales y cívicas” (Uruñuela, 2006, p.13). En la tabla 3 se observan claramente dichos factores.

De este modo, según se establece en el artículo 80 de la LOE no modificado por la LOMCE: “la escuela, desde su visión compensadora de las desigualdades, deberá prestar todo el apoyo a quienes lo necesiten, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Sánchez, 2017, p. 753). Por tanto, en los centros educativos debe existir un ambiente positivo, agradable y de respeto, porque esa es la clave para promover la enseñanza de manera adecuada y evitar las conductas disruptivas.

Tabla 3**Factores que intervienen en el clima escolar**

Internos al centro	Externos al centro		
<ul style="list-style-type: none"> • El currículo • Los elementos organizativos del centro • El estilo docente • Las relaciones interpersonales 	Contexto familiar	Relaciones interpersonales	Factores personales

Nota: Elaboración propia.

La UNESCO (2000) plantea que “la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional” (UNESCO, 2000, citado en Sandoval, 2014, p. 170). Del mismo modo, Carantón (2018) plantea que “toda institución educativa debe propender por generar y ofrecer un espacio de desarrollo integral sano, que promueva un ambiente escolar adecuado para el libre desarrollo de la personalidad y en donde el respeto y la tolerancia sean los protagonistas” (p. 94).

La escuela, por tanto, debe esforzarse para manifestar un entorno escolar seguro y adecuado, pues es el ámbito de intervención privilegiado para la socialización. Asimismo, el equipo docente debe prevenir las conductas negativas en los niños/as, sean tanto autores como víctimas de ellas, con el fin de lograr un buen clima escolar.

2.3 El papel de la escuela en la prevención de los problemas de comportamiento

Hasta aquí se ha definido el concepto de conductas disruptivas, sus características y factores por las que son producidas. Resulta conveniente ocuparse ahora del papel que tiene la escuela respecto a la resolución de conflictos, pues no es tarea sencilla por las muchas causas y personas implicadas, como se ha explicado en apartados anteriores.

Es necesario profundizar en este apartado porque la escuela debe ser un lugar idóneo para la educación, la convivencia y esto no es factible si no hay un buen clima en el aula. Las reiteradas conductas disruptivas que un alumno presenta en el aula, conducen a que la escuela sea capaz de poder detectar alumnado con posibles TGC. Estas conductas requieren la adopción de una medida inmediata y de una necesaria intervención de los Servicios de Orientación del centro (Arnal *et al.*, 2011).

Según los principios que establece la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) en su artículo primero, los centros deben propiciar el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad o la igualdad, y ser capaces de educar para prevenir conflictos o resolverlos de forma pacífica. Más detalladamente, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 7, objetivos de la Educación Primaria; se destaca que esta debe contribuir a desarrollar en los niños y niñas capacidades que les permitan, entre otras: “adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (p. 5). Asimismo, en el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, en su artículo 14, se establecen las medidas de atención educativa para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ANEAE).

La mejora del aprendizaje y un clima escolar adecuado en las aulas radicará, por tanto, de las relaciones interpersonales y de la aceptación de las normas sociales, bajo el elemento básico de convivencia y de respeto a los demás (Sánchez, 2017). Según Rubio (2009), la escuela se centra en tres aspectos esenciales para la prevención de los problemas de comportamiento:

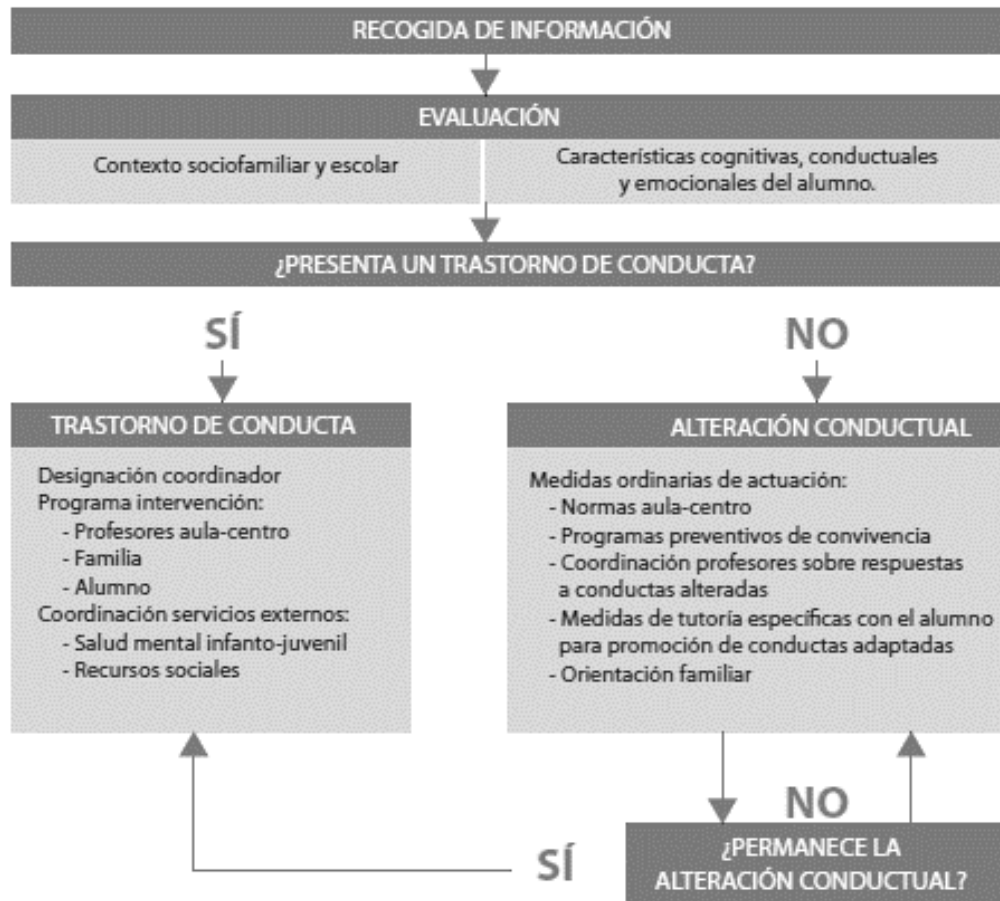
- 1) Evaluación y diagnóstico de los problemas. Realizada por el pedagogo/a o psicólogo/a del centro mediante test personalizados que revelan sus problemas de comportamiento. En este momento se llevaría a cabo un registro detallado del alumno con el objeto de elaborar un plan de modificación de conducta.

- 2) Plan de actuación para su resolución según una adaptación curricular cuando el problema ya se ha diagnosticado.
- 3) Plan de prevención mediante una educación compensatoria.

Aun así, “en estos últimos años se han elaborado diversos documentos y guías de actuación que proponen medidas encaminadas a que los centros gestionen los conflictos dentro del marco de convivencia y de régimen interno que tengan diseñados” (Arnal *et al.*, 2011, p. 58). Estos protocolos de actuación deben ser adaptados según las características del propio centro y de su entorno, ya que van encaminados a la resolución colectiva de conflictos. Deben promover por tanto un tratamiento integral de convivencia escolar y de “la adopción de medidas preventivas que mejoren el clima general del centro” (Arnal *et al.*, 2011, p. 58). Así pues, “se hace necesario, entonces, que todas las instituciones educativas desarrollen planes y programas para evitar la continuidad en estas acciones que se presentan constantemente en la realidad educativa” (Carantón, 2018, p. 93).

Los autores de la Guía de Argón, según Arnal *et al.* (2011), proponen un protocolo con unos pasos a seguir (ver figura 1) para la toma de decisiones sobre la intervención con alumnado disruptivo en el centro escolar. Donde mediante la implicación de todo el centro: Equipo Directivo, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos Docentes y Servicio de Orientación, se actúe de forma conjunta con la familia y los Servicios Externos.

Del mismo modo, un elemento también clave para evitar estas malas conductas en el aula es fomentar una buena práctica docente. El docente debe ser capaz siempre de saber gestionar bien el clima del aula, para ello a modo de prevención es beneficioso que se tengan unas normas claras en clase, consensuadas por todos. Se trata de hacer siempre partícipes a los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1**Pasos a seguir en la toma de decisiones**

Nota: Los datos son extraídos de Arnal et al., (2011, p. 59).

Las prácticas preventivas en los centros escolares, por tanto, “no solo encaminan a la reducción de las conductas inapropiadas, sino que además insisten en las dimensiones comportamentales positivas, con el fin de lograr un ambiente adecuado en el aula” (Sánchez, 2017, p. 754). De esta manera, como la primera obligación de la escuela es prevenir la aparición de los problemas de comportamiento, se muestra en el siguiente punto la organización de la respuesta educativa para este alumnado, en función de los programas curriculares establecidos hasta el momento.

2.3.1 Programas curriculares

Desde los programas curriculares se da una respuesta preventiva a través de medidas que tratan de incidir sobre los factores causantes. Por ello, es muy importante conocer las particularidades de cada centro escolar y su práctica en relación a la integración del ANEAE, antes de que aparezcan los problemas comportamentales (Angulo *et al.*, 2019, p. 42). Se trata de conocer el grado de existencia de medidas previas de atención a la diversidad y respuesta a este tipo de necesidades educativas que hay en el centro.

Partiendo del Proyecto Educativo (PE) del centro donde una de las finalidades educativas es la enseñanza de las habilidades sociales, las cuales deben plasmarse en las diferentes programaciones docentes, en la Programación General Anual (PGA), como en el **Plan de Atención Tutorial** (en adelante PAT), se ajustará la respuesta educativa al alumnado con conductas disruptivas y trastornos del comportamiento (Sánchez, 2017).

Desde el PAT se pretende que se prioricen actividades que favorezcan las capacidades de inserción y relación, que se afiancen los contenidos actitudinales, que se evalúe el clima del centro y de cada aula, que se lleve a cabo una metodología participativa y de trabajo cooperativo, destacando los valores sociales y cívicos, la educación emocional y las habilidades sociales. Además, se establecen los objetivos relativos a la activación de “programas para el desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia, así como de habilidades cognitivas para la resolución de conflictos, que se hará extenso a todo el centro, con una doble función, preventiva e interventiva” (Sánchez, 2017, p.755).

En compañía de estos programas, también cobra un papel importante, tal y como se muestra en el portal de la Generalitat Valenciana (2021), los siguientes planes:

- **Plan de Actuación Personalizado (PAP):**

Organiza las medidas de respuesta educativa, de acuerdo con el artículo 14 del Decreto 104/2018, para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiere determinadas medidas personalizadas, a partir de la propuesta hecha en el informe socio-

psicopedagógico. Queda especificado en la Orden 20/2019 en su capítulo III. Por tanto, tiene carácter descriptivo para el ANEAE, siempre que se aplique, de entre otras, la siguiente medida:

e) Programas específicos para el alumnado que presenta alteraciones graves de la conducta, programas de acompañamiento ante supuestos de violencia y desprotección, y planes terapéuticos para el alumnado con problemas graves de salud mental.

Este Plan de actuación individualizado, por ende, es un proyecto integrado de trabajo que se debe elaborar para adecuar y coordinar la respuesta a las necesidades del alumnado con TGC (Angulo *et al.*, 2019, p. 43).

▫ **Plan de igualdad y convivencia (PIC):**

Tiene como objetivo primordial la promoción de la igualdad, la coeducación, el respecto a la diversidad sexual, de género y familiar, la convivencia, la prevención de los conflictos y la gestión o la resolución pacífica de estos, prestando especial atención a la violencia de género, la igualdad en la diversidad y la no discriminación, atendiendo y respetando las circunstancias, condiciones y características personales del alumnado (Generalitat Valenciana, 2021).

Este plan, por tanto, fomenta el desarrollo, especialmente a nivel de prevención, de estas actitudes y capacidades. Según Angulo *et al.* (2019) “los centros que tradicionalmente han trabajado en planes de mejora de la convivencia: aula de convivencia, tutorías de iguales, compartidas, mediación, etc., parecen tener mayor flexibilidad para organizar la respuesta educativa y el tratamiento disciplinar de este alumnado” (p. 43).

▫ **Plan de Prevención de la Violencia y de Promoción de la Convivencia (PREVI):**

Uno de los instrumentos básicos que se encuentra dentro del PREVI son las Unidades de Atención e Intervención de las Unidades Territoriales de Educación. Diseñadas para intervenir con la inspección educativa y con otras instituciones, ante

graves casos de violencia escolar, y coordinar y asesorar a los equipos directivos y a la comunidad educativa (Generalitat Valenciana, 2021).

El Plan PREVI está formado por tres bloques de medidas dirigidas: uno al sistema educativo, otro a la población en riesgo y otro a la sociedad en general. En este caso, se hace referencia a la prevención de la violencia en el sistema educativo mediante Planes de Convivencia (Félix *et al.*, 2008). Todos los centros escolares de la Comunidad Valenciana elaboran y disponen de un Plan de Convivencia, “donde aparecen reflejadas las diferentes actuaciones que se toman para prevenir, controlar y dar respuesta a las situaciones de violencia” (Félix *et al.*, 2008, p. 102). La personalidad y especificidad de cada centro hace que el PREVI no sea homogéneo, por lo que se elaborará en función de las características, necesidades e intereses de su contexto, y todos los agentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias).

▫ **Convivencia y Mediación Escolar:**

La mediación escolar es “un proceso de negociación asistida, en el cual una tercera parte imparcial, voluntaria e informal, ofrece un espacio y un modo de comunicación que facilita la resolución pacífica de conflictos de manera satisfactoria para las partes en disputa” (Pulido *et al.*, 2020, p. 47). Pero, además, “no sólo es una estrategia de resolución de conflictos, sino que conlleva una serie de valores y procedimientos que educan en la cultura de la Paz y consolida formas de actuación y gestión de los conflictos profundamente participativas y democráticas” (De Prada y López, 2008, p. 105).

Angulo *et al.* (2019) destacan que la participación del niño/a con TGC como mediador produce experiencias de aprendizaje en las habilidades sociales y emocionales muy deficitarias en ellos. Cuando se participa en el proceso de mediación además de fomentar las habilidades de resolución de conflictos, también se aviva la escucha activa, la empatía, la toma de decisiones y la toma de perspectiva susceptibles de aprendizaje.

De este modo, los centros educativos deben planificar estrategias de prevención específicas basadas en los conocimientos sobre por qué y cómo surgen los problemas de comportamiento. Por tanto, mediante todos estos planes y programas curriculares se permite clasificar diferentes formas de prevención e intervención en respuesta a los

problemas de comportamiento generados en cada centro. Con el fin de dar respuesta y ayuda al alumnado que desarrolla este tipo de conductas disruptivas (Sánchez, 2017).

2.4 Técnicas y estrategias de modificación de conducta

Dentro de los programas y planes explicados en el apartado anterior, se incluyen las estrategias y técnicas de modificación de conducta (TMC) dirigidas para poder intervenir con el alumnado que presenta conductas disruptivas.

Según Arnal *et al.* (2011) estos programas suelen “ser efectivos y están encaminados a mejorar el autocontrol, prevenir la violencia, promocionar estrategias adecuadas de resolución de problemas, desarrollar un autoconcepto positivo, mejorar la competencia social y escolar e incrementar la tolerancia y el respeto a la diversidad” (p. 73). Aun así, cabe detenerse previamente en que se entiende por modificación de conducta, según varios autores. Anguita (2010) explica que:

La modificación de conducta tiene como objetivo promover el cambio a través de técnicas de intervención psicológicas para mejorar el comportamiento de las personas de forma que desarrollen sus potencialidades y las oportunidades disponibles en su medio. El área de modificación de conducta es el diseño y aplicación de intervención psicológicas que permitan el control de la conducta para producir el bienestar, la satisfacción y la competencia personal. (p. 2)

En este sentido, Martín y Pear (2007) determinan, además, que la modificación de conducta “implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable” (p. 7). Por tanto, la intervención debe ser mediante el uso de estrategias y técnicas que permitirán cambiar y controlar las conductas disruptivas generadas por el individuo, con el fin de conseguir el bienestar y la mejora tanto del sujeto como de su entorno social (Gómez y Cuña, 2017). Actualmente existen gran variedad de TMC según varios autores. En la tabla 4 se recogen las técnicas más habituales que se pueden llevar a cabo en el contexto escolar, clasificadas en tres grupos: comportamiento adecuado, conductas inadecuadas y técnicas cognitivas (Arnal *et al.*, 2011).

En un estudio realizado por Cornejo (2020), se concluye que ha sido posible “comprobar experimentalmente la influencia de las técnicas conductuales en la tendencia a la disminución de las conductas disruptivas de los 22 sujetos participantes del estudio, es decir, con la presentación de las contingencias de reforzamiento programadas” (p. 58). Por tanto, la implementación de los programas y planes con estrategias para la modificación de conducta ayudan a erradicar el mal comportamiento del sujeto, lo que llevará a la mejora del clima en el aula.

Tabla 4

Técnicas de modificación de conducta

<i>Técnicas para fomentar conductas deseables (comportamiento adecuado)</i>	Refuerzo positivo: alabanza, atención, contacto físico, recompensas y privilegios.
	Refuerzo negativo
	Economía de fichas
	La caja del monstruo de la rabia
	Técnica de la tortuga
	Modelado o moldeamiento
	Contratos de conducta
<i>Técnicas para disminuir conductas no deseables (comportamiento inadecuado)</i>	Extinción
	Aislamiento “tiempo fuera”
	Castigo
	Reforzamiento diferencial
	Control de estímulos
	Sobrecorrección (restitución y practica positiva)
	Saciación
<i>Técnicas cognitivas</i>	Autoinstrucciones
	Detención del pensamiento
	Resolución de problemas
	Autocontrol (relajación y respiración)
	Reestructuración cognitiva
	Autorregulación
	Desarrollo emocional

Nota: Elaboración propia a partir de la aportación de Arnal et al., (2011, p. 80).

2.5 Formación del profesorado

Los cambios sociales que se están produciendo demandan una formación continuán del profesorado. “La sociedad de la información y la comunicación se caracteriza por cambios constantes en todos los ámbitos y esto repercute directamente en la educación” (García, y Castro, 2012, p. 299), por lo que el profesorado debe estar siempre actualizado.

En este sentido, se entiende por formación permanente del profesorado “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad” tal y como lo define la UNESCO (Pinya, 2008, citado en García, y Castro, 2012, p. 299). Tradicionalmente, “la formación permanente del profesorado ha estado basada en un único modelo de formación, el de “entrenamiento”, normalmente mediante cursos teóricos o conferencias” (Imbernón, 2020, p. 104).

Aparece ahora la figura del profesorado investigador, en donde se plantea una formación del profesorado no para acumular conocimientos sino para “investigar, pensar, reflexionar sobre lo que se hace, comunicarse e intercambiar las situaciones educativas, tener iniciativa en la innovación, aprender a trabajar por su propia cuenta y en grupo y de esta manera contribuir al desarrollo de un proyecto profesional y colectivo” (Imbernón, 2020, p. 105). Por eso, García y Castro (2012) afirman que “la formación permanente del profesorado es uno de los criterios que definen la calidad de la educación” (p. 297).

En España con la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se especifica en el artículo 102, que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de la Administración y de los centros mismos. Ante esto, en el año 2012 se presenta la Orden 65/2012, del 26 de octubre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, que establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño y reconocimiento y registro de las actividades formativas. A fin de mejorar la calidad de la educación, orientada a la enseñanza integral y al éxito escolar, y para avanzar en la reducción del fracaso escolar, ya que tiene repercusión en el proceso de aprendizaje del alumnado, el desarrollo de todas

sus potencialidades y la equidad educativa. Se plantea que el profesorado no ha de ser un mero receptor de las propuestas formativas, sino que ha de diseñar e incorporar cambios en su práctica educativa. El profesorado debe estar dispuesto y tiene la obligación de innovar e investigar continuamente, evaluando su propia intervención y sacando conclusiones para obtener los mejores resultados.

En este sentido, se debe tener en cuenta el artículo 3, donde se plantean los objetivos que la formación del profesorado debe alcanzar. Entre ellos, mejorar la función docente en el conjunto de la Comunidad Valenciana a través de la actualización profesional de los docentes, asegurar la actualización permanente en el conocimiento científico de las áreas, materias y asignaturas; permitir un perfeccionamiento de la formación pedagogía y didáctica; desarrollar proyectos educativos, y procurar de los recursos necesarios para atender la diversidad del alumnado, mejorar la convivencia escolar y establecer una personalización de la enseñanza. Por ello, en el artículo 5, se hace referencia al Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado, en adelante PAF, que define las líneas generales, las áreas de actuación prioritarias y las instrucciones sobre la formación que ha de seguir el profesorado para cada curso escolar.

En relación a esta, se redacta la resolución de 4 de noviembre de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional. Donde se convocan las modalidades formativas de proyectos de formación en centros (en adelante PFC), seminarios, grupos de trabajo y otras formaciones; estableciendo la dotación de recursos económicos a los centros públicos educativos de titularidad de la Generalitat para desarrollarlas. Así pues, el objetivo prioritario de la formación del profesorado, según esta resolución, es “la mejora de la función docente para conseguir incrementar la presencia, la participación y los éxitos del alumnado en el ámbito académico, personal y social” (p. 48401). En donde, “los centros educativos son el primer núcleo para impulsar esta formación y dar respuesta a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente” (p. 48401).

Aun así, actualmente, cabe hacer referencia a la resolución de 21 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2020-2021 y 2021-2022, teniendo en cuenta las modificaciones generadas en el

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Magisterio en Educación Primaria

Plan anual de formación 2019-20 sobre la base de la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la Covid-19. Donde en su artículo 1 define claramente el Plan de formación permanente del profesorado (PFP), estableciendo los objetivos, las líneas estrategias y la planificación de la formación permanente del profesorado no universitario.

Asimismo, las líneas estratégicas de actuación según estas resoluciones, y que se ocupan principalmente en el presente TFG, hacen referencia a que la formación del profesorado es un factor clave para el desarrollo de una escuela inclusiva, coeducativa e igualitaria y, sobre todo, para el desarrollo profesional del profesorado. Además, todos los proyectos deben constar con la figura de un coordinador/a de formación, el cual asumirá las funciones previstas en el artículo 15.b de la Orden 65/2012, y asesorará al docente en cada momento. Normalmente, esta función debe recaer en el coordinador/a de formación del centro o de algún docente del claustro. Esta persona, por tanto, ha de planificar, organizar y dinamizar el trabajo, gestionar los recursos, cumplimentar la documentación de la administración y realizar la acción formativa garantizando la participación de sus compañeros.

En este marco, cualquier formación debe dar respuesta a las necesidades manifestadas en los planes de actuación para la mejora, en adelante PAM, de los centros. Aquí tiene un papel fundamental el Servicio de Formación del Profesorado, en su artículo 7.e de la Orden 65/2012, el cual debe detectar las necesidades educativas en función de la evaluación de la formación y la diagnóstica; pudiendo impulsar acciones formativas de interés general para el conjunto de la comunidad educativa.

Por ejemplo, en un estudio realizado por Urbina, *et al.* (2011) se manifiesta que el profesorado presenta diversas concepciones respecto a las conductas disruptivas. Generalmente en los centros de enseñanza y en particular por el profesorado, se tiende a etiquetar y hacer agrupaciones específicas con el alumnado que presenta conductas disruptivas sin ninguna razón concreta, ni sabiendo cómo hacerlo. Precisa aquí la visión de las concepciones que tiene el profesorado acerca de estas conductas, ya que estas concepciones “no sólo parten de la práctica, sino que revierten en la misma en forma de comportamientos y decisiones que adopta el docente” (Coll y Remesal, 2009, citado en Urbina, *et al.*, 2011, p. 4) y, por tanto, puede repercutir gravemente en el alumnado.

Según este estudio, los resultados muestran que “existen diferentes concepciones acerca de la inclusión cuando se reflexiona sobre éstas en torno a las conductas disruptivas” (Urbina, *et al.*, 2011, p. 11). Este planteamiento si no se interpreta con claridad puede dejar de lado la inclusión educativa por la que tanto se está luchando cada día, ya que incluso en los mismos centros hay “profesores con diferente percepción de apoyo para hacer frente a las conductas disruptivas del alumnado” (Urbina, *et al.*, 2011, p. 10). Por ello, se debe tener un profesorado debidamente formado y “el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado” (Urbina, *et al.*, 2011, p. 4).

En definitiva, se trata de avanzar conjuntamente hacia la competencia docente, y hacia sistemas escolares más inclusivos, con el fin de transformar el conflicto en oportunidades para la reflexión (Urbina, *et al.*, 2011). Para ello, es necesario que la formación permanente del profesorado tenga un carácter horizontal, es decir, que esté “orientada a interactuar y aprender con sus iguales; consultar y relacionarse con agentes externos y relacionarse con la comunidad” (Imbernón, 2020, p. 107). Esta demanda y necesidad educativa por parte del docente puede y debe estar asistida por formadores que les ayudarán en el proceso de actuación para la mejora, con el fin de potenciar el buen clima escolar.

OBJETIVOS

A continuación, tras realizar una recopilación bibliográfica acerca de las conductas disruptivas en los centros educativos y la importancia de la formación del profesorado ante esta problemática, se pasa a describir el objetivo general y los objetivos específicos del Trabajo Fin de Grado.

El objetivo general consiste en asesorar al profesorado mediante la creación de un taller para la detección, prevención y tratamiento de las conductas disruptivas. Con el fin de que, a través de dicha acción formativa, el profesorado tenga conocimiento de cómo prevenir y erradicar las conductas disruptivas surgidas en un niño/a. Tratando de dar una respuesta adecuada y profesional ante esta problemática.

A partir de este objetivo general, se han de tener en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Redactar un marco teórico sobre la problemática de las conductas disruptivas en el entorno escolar.
- Nombrar las medidas de actuación de los centros educativos respecto a las conductas disruptivas.
- Analizar la importancia de la formación del profesorado.
- Coordinar el taller con la orientadora y con la maestra de pedagogía terapéutica del propio centro.

METODOLOGÍA

La metodología planteada está basada en una recopilación de información para generar una propuesta de formación docente. Primeramente, vistas las inquietudes propias del profesorado del centro, debido a la presencia reiteradas de conductas disruptivas por parte de algunos alumnos/as, se ejecuta y entrega un cuestionario de diagnóstico de necesidades al profesorado (ver anexo 1) para justificar la importancia del trabajo y a continuación, se lleva a cabo una búsqueda bibliográfica sobre el tema.

De este modo, tras el análisis de los datos extraídos de los resultados del cuestionario (ver anexo 2) se empieza la revisión bibliográfica acerca de las conductas disruptivas. Se realiza una recopilación de información exhaustiva para poder desarrollar el marco teórico en el que se destacan los contenidos más significativos del trabajo, como las visiones del conductismo, las tipologías de las conductas disruptivas, los tipos de trastornos conductuales, el papel que tiene la escuela y la importancia de la formación permanente del profesorado. En este sentido, mediante una técnica documental se ha ido seleccionando la información necesaria, extraída de gran variedad de artículos científicos leídos.

Para ello, gran parte de la búsqueda de información ha sido recopilada mediante la utilización de fuentes secundarias como Google Académico, Dialnet, revista de psicología, Redalyc y Redined. Aunque también se han consultado fuentes primarias como el estudio de algún libro sobre trastornos de la conducta; y fuentes documentales no bibliográficas, como webs de recursos de diversos autores del ámbito educativo y psicopedagógico, y web de diversas Comunidades Autónomas, para la utilización de guías de información y asesoramiento que facilitan algunos Gobiernos, como el de Aragón o el de Navarra. Toda la información ha sido citada adecuadamente según la normativa de APA-7, tanto en el trabajo como en la bibliografía correspondiente.

Una vez recapitulada toda esta información para el marco teórico y para la puesta en práctica de la intervención, se ejecuta la propuesta didáctica. Esta propuesta rige en base a un contexto de necesidades formativas de un centro, por lo que le preside otros

objetivos específicos mayor encaminados a la acción formativa. Se detallan en función de lo que realmente se pretende alcanzar en el taller en el siguiente punto.

Por tanto, el punto de enfoque ahora pasa a ser la formación del profesorado de primaria. Se lleva a cabo una propuesta de intervención para los docentes con la finalidad de cubrir las necesidades formativas del profesorado, en donde recibirán estrategias para mejorar el ambiente de clase. Además, dicha formación presentará unos ítems para su valoración y evaluación de los participantes.

Finalmente, el TFG termina con unas conclusiones que especifican las limitaciones encontradas en el trascurso de su elaboración, pero encaminadas hacia una prospectiva de mejora.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tras el análisis exhaustivo sobre la importancia de eliminar las conductas disruptivas que interfieren negativamente en el buen clima del aula y, por tanto, en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y ambiente educativo; se plantea una propuesta de intervención de asesoramiento y orientación para el equipo docente.

Esta acción formativa, como ya se ha especificado anteriormente, se basa en el taller “La mejora del clima en el aula”. Teniendo como fin que los docentes puedan actuar correctamente ante estas situaciones y optimicen el ambiente de su clase.

Así pues, teniendo presente como asento la Orden 65/2012, de 26 de octubre, en su artículo 14, donde se especifica que las actividades de formación permanente del profesorado en modalidades formativas pueden ser en cursos, formación en centros, jornadas, grupos de trabajo, talleres de buenas prácticas y estancias formativas en empresas; y como maestra especialista en pedagogía terapéutica, dentro de las funciones de asesoramiento desde el Departamento de Orientación del que se forma parte en el equipo educativo junto con la orientadora, se plantea dicho taller. Considerándose necesario, dentro de la modalidad de otras formaciones, para la formación continua del profesorado respecto a las conductas disruptivas.

A lo largo del desarrollo de este taller se van a conocer cuáles son los objetivos específicos y los contenidos que se requieren que el profesorado alcance. Del mismo modo, también se va a detallar con exactitud cómo se va a llevar a cabo el taller (metodología) y el cronograma de las sesiones que van a ser necesarias (temporalización). Con fin de que estos puedan tener suficiente autonomía para intervenir cuando estén presentes en dichas situaciones conflictivas.

A continuación, se pasa a contextualizar el centro, exponer los objetivos, la metodología, desarrollo de contenidos, temporalización y evaluación del taller de asesoramiento al docente.

5.1 Contextualización

Este proyecto de intervención se realiza teniendo en cuenta las necesidades del profesorado que trabaja en el Colegio Sagrado Corazón ubicado en Meliana, un municipio de Valencia, como se expone al principio del TFG. La elección de este centro viene dada por las últimas prácticas del Grado de Magisterio (Prácticum IV) realizadas personalmente, en donde se observan continuos conflictos conductuales entre el alumnado de ciertos cursos.

El colegio Sagrado Corazón, es un centro concertado de línea católica que atiende a alumnos y alumnas de infantil, primaria y secundaria. Es un centro educativo pertenecientes a la congregación religiosa de “Hermanas Terciarias Capuchinas” de la Sagrada Familia. Dicha entidad tiene la misión de unificar la acción educadora a través de una pedagogía y pastoral educativa basada en los principios de la doctrina católica. Tratan de ayudar a crecer y madurar a los alumnos de todas las maneras posibles como: física, espiritual, intelectual y social tomando como guía la Pedagogía Amigoniana.

En este sentido, trabajan con una metodología variada, adaptándose a la sociedad actual y con la mirada puesta en el futuro. Además, crean un ambiente de confianza y cercanía, con la finalidad de acompañar a cada una de las personas que forman parte del centro a descubrir sus talentos y habilidades para conseguir sus sueños. De este modo, fomentan la educación en valores que enriquece la acción educativa. Valores como la igualdad, la libertad, la paz, la responsabilidad, la salud, la solidaridad, la trascendencia están presentes continuamente en la formación intelectual, social y espiritual que ofrecen.

En este momento estudian un total de 380 alumnos, donde la gran mayoría de los alumnos son residentes de dicha localidad, y los que no, pueden acudir al colegio de Meliana sin problemas. Pues, el colegio se encuentra muy céntrico en el municipio y bien comunicado con los pueblos cercanos, donde los estudiantes pueden acudir mediante diversas vías de transporte como la línea 3 de metro. Además, está cerca de la avenida principal, la estación del metro y la carretera de Barcelona, y está situado justo al lado del Centro de Salud. Cada día es mayor la presencia en el centro de alumnado inmigrante y familias de otras culturas, y con necesidades educativas especiales; nuevos modelos de

familia, nuevas formas de relación, nuevos roles que condicionan el papel del educador, de la familia y de la escuela.

De este modo, se entrega la encuesta de diagnóstico de necesidades docentes (a modo pretest) para confirmar la existencia de conductas disruptivas en el centro y la demanda de formación respecto al profesorado trabajador en el centro. Así pues, tras el análisis de los resultados obtenidos, aunque se recoge que la clase de segundo curso es la más conflictiva (ver anexo 2), cabe la necesidad de destinar el taller de formación para los maestros de toda la educación primaria.

5.2 Objetivos

De este modo, el objetivo general del taller es orientar al profesorado, mediante el diseño de una acción formativa, para que adquiera estrategias y recursos que le ayuden a detectar, prevenir e intervenir en todo tipo de problemas de índole conductual ocasionados en el aula.

Ante esto, los objetivos específicos que se requieren alcanzar en la formación del profesorado son:

- Establecer los diferentes problemas de carácter conductual.
- Valorar los comportamientos disruptivos que dificultan el normal desarrollo.
- Definir el perfil del niño/a con conductas disruptivas.
- Reconocer estrategias que prevengan las conductas problemáticas dentro del aula.
- Fomentar un estilo y metodología docente favoreciendo el buen clima del aula.
- Desarrollar habilidades para la mejora de las relaciones interpersonales entre el docente, el alumnado y la familia.
- Conocer las diferentes Técnicas de modificación de conducta.
- Estructurar las fases de un Programa Modificación de Conducta (en adelante PMC).
- Mejorar la convivencia en el centro educativo.

5.3 Metodología

La propuesta de intervención que se plantea es de carácter meramente educativo, destinada a los docentes de educación primaria. Teniendo en cuenta que la finalidad es presentar una propuesta de intervención conductual para el desarrollo individual de las competencias profesionales del profesorado, con el fin de mejorar el buen clima dentro del aula, se llevará a cabo en el taller una metodología cualitativa. Se pretende, por tanto, la comprensión y participación activa del profesorado, donde lo subjetivo será objeto de fuente de conocimiento.

Se trata por tanto de que, aunque la coordinadora de la sesión (mi persona en este caso) tenga la función de instruir en los determinados contenidos e incluso con la ayuda presente de la figura de la orientadora del centro, el equipo docente asistente sea el protagonista. Es importante partir de la experiencia personal y profesional de cada uno de ellos, con el fin de intercambiar conocimientos y opiniones acerca de sus incertidumbres, preguntas e inseguridades, para poder llegar a encontrar soluciones conjuntas. Por ese motivo la metodología debe ser muy participativa y activa por parte de los docentes, promoviendo su intervención en las actividades.

En base a la Resolución del 21 de mayo del 2020, repercutida durante todo el TFG, se potenciará también el trabajo en equipo del profesorado, “necesario para la adecuada organización del centro educativo, el desarrollo de los principios democráticos y la elaboración y fomento de cualquier proyecto pedagógico que se considere innovador” (p. 48401). De este modo, el taller formará parte del PAF, dentro de la modalidad de otras formaciones, y mediante el órgano de coordinación docente. Llevándose a cabo en las sesiones de exclusiva y en los días que no hay reuniones establecidas por el centro. Estas se realizan todas las semanas y tienen una duración de 60 minutos.

Además, se establecerá dentro de la modalidad de participación como centro único, en donde excepcionalmente y autorizado por el CEFIRE, no se requiere la participación de al menos el 40% del profesorado del centro, ya que el taller va enfocado exclusivamente al colectivo docente de una etapa educativa. En este caso, dirigido a los 12 profesores de educación primaria que trabajan en el centro. Este profesorado tendrá

una participación como asistente, participando en la actividad sin calidad de experto (artículo 15.a, de la Orden 65/2012).

El taller tendrá una duración de ocho sesiones en donde se expondrán los conceptos teóricos encaminados hacia el asesoramiento y mayor conocimiento de las conductas disruptivas, así como su prevención y valoración. Estas sesiones se realizarán en la biblioteca del centro, habilitada para poder realizar reuniones de este tipo, pues se puede trabajar perfectamente tanto en grupo como de forma individual, ya que dispone de mesas grandes. Además, el aula de la biblioteca también está acondicionada con internet, ordenador y pantalla digital, de este modo los contenidos serán explicados mediante el soporte digital de una presentación en formato Prezzi.

Encaminados los contenidos a las necesidades docentes, como se exponen en el siguiente punto, estarán divididos en seis bloques: introducción, diagnóstico, detección, prevención, intervención y actuación. Estos contenidos irán apoyados con gran variedad de recursos, por lo que se les proporcionarán infografías, cuestionarios, carteles comunicativos, guías de ayuda, y medidas de actuación, con el fin de que tengan la información mejor detallada y encaminada al total de su formación. A destacar que todos los recursos y actividades presentados en el taller serán subidos a la plataforma del DRIVE del centro, para que los docentes puedan tener acceso a ellos cuando lo crean oportuno y que además también podrán buscar más información en mi blog: “Conductas disruptivas”, del cual les ofreceré la página web en la primera sesión. Aquí podrán consultar información actualizada en cada momento, participar en preguntas y hacer las aportaciones que precisen.

Además, para la mejora de la formación durante las sesiones, también se visualizarán vídeos explicativos y se trabajarán varios casos prácticos reales. Se trata de avivar en el profesorado la curiosidad, la motivación por aprender y a que realicen preguntas sobre aquello en lo que no sabrían como intervenir. Se pretende, de este modo, que el profesorado también pueda compartir sus experiencias personales y profesionales que le ocurren dentro del aula, que participe, que piense que técnicas podría utilizar, cuáles serían las más adecuadas para su grupo-clase, y que ayude a los demás compañeros/as.

En definitiva, se persigue conseguir que en el profesorado asistente haya una cooperación recíproca encaminada a un objetivo común; la mejora en el clima del aula que repercutirá al buen ambiente del entorno escolar.

5.4 Desarrollo de contenidos

Para que el profesorado sepa intervenir ante las conductas de este tipo sucedidas en su aula, se deben tener en cuenta unas estrategias clave a adquirir. En este sentido, en este apartado se especifican los contenidos que son necesarios abordar en el programa formativo del taller.

La clasificación de cada uno de los contenidos se comprende dentro de seis bloques diferentes que van relacionados con las necesidades docentes detectadas. De este modo, los bloques engloban los conocimientos, habilidades y actitudes que capacitarán al profesorado para la puesta en práctica de sus funciones y para desempeñar correctamente sus tareas en su trabajo docente. En la siguiente tabla se hace una categorización de los contenidos correspondientes.

Tabla 5

Bloques	Contenidos
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de conducta disruptiva.
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del tipo de alumnado con o sin diagnóstico clínico.
DETECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El perfil del niño/a.
PREVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Marcación de límites y normas.
INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas a adoptar en el aula antes de derivar.
ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • La actitud que debe tener el docente. • Comunicación familiar. • Técnicas de modificación de conducta. • Las fases de un Programa Modificación de Conducta (PMC). • Mejora de la convivencia en el centro.

Nota: Elaboración propia.

5.4.1 Exposición de contenidos

A continuación, se explican más detalladamente los contenidos que se van a llevar a cabo dentro del taller formativo para el profesorado. Destacar que este esclarecimiento de contenidos, como se ha indicado en el punto de la metodología, se plasmará en una presentación más precisa en formato Prezzi. Se expone, seguidamente, un resumen que servirá como pauta para la explicación de los contenidos a trabajar en el taller.

Bloque 1: INTRODUCCIÓN.

En este primer punto se va a trabajar sobre el significado de conducta disruptiva. Definiendo cuando se puede considerar que nos enfrentamos a una conducta disruptiva o mal comportamiento y cuando no. Se esclarecerá este término con gran exactitud y se harán comparaciones de diversas perspectivas y concepciones sobre este significado.

Indicando y partiendo de la base que una conducta disruptiva es aquel comportamiento del alumnado que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa. En base a esta definición se tendrán en cuenta las diferentes visiones de diversos autores.

Además, también se hará referencia al conductismo y la repercusión que ha tenido hasta la actualidad.

Bloque 2: DIAGNÓSTICO.

En este segundo bloque se trata de identificar el tipo de alumnado con o sin diagnóstico clínico. Se trabajará en la diferenciación entre el alumnado con problemas conductuales debidos a un trastorno del que no.

Cabe destacar que el asesoramiento y recursos que van a ser dados al profesorado en este taller se pueden utilizar para cualquier caso disruptivo dentro del aula, con o sin diagnóstico de trastorno. Por lo que no se deberá tener en cuenta el “diagnóstico” del sujeto, sino que siempre habrá que centrarse en las dificultades del alumno/a para poder erradicar el conflicto.

- **Niños/as sin “diagnóstico” clínico, en cuanto es solo una conducta disruptiva:**

Se presenta una tabla (ver anexo 4) con una lista de los diferentes tipos de alumnado que no tienen “diagnóstico” clínico, pero que generan problemas de tipo conductual dentro de la clase. Además, se facilita una recomendación ante su actitud.

- **Niños/as con algún tipo de diagnóstico:**

Se explica que según el DSM-V, el alumnado que sí que presenta un diagnóstico clínico, puede ser de tipo:

- Trastornos del desarrollo neurológico: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Trastornos destructivos del control de los impulsos y de la conducta.

3.81 (F91.3) Trastorno negativista desafiante.

312.34 (F63.81) Trastorno explosivo intermitente.

- Trastorno de la conducta.
- Trastorno de la personalidad antisocial.

312.33 (F63.1) Piromanía.

312.32 (F63.2) Cleptomanía.

312.89 (F91.8) Otro trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, especificado.

312.9 (F91.9) Trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, no especificado.

Bloque 3: DETECCIÓN.

En este apartado se va a definir el perfil del niño/a que presente mal comportamiento. En este momento se les entrega a los docentes un cuestionario en el que se definen las conductas disruptivas y la frecuencia con la que son realizadas por el niño/a, mediante una ficha descriptiva del alumno/a (ver anexo 6).

Este es un cuestionario de prevención en el que se distingue la personalidad del alumno/a y su autoconcepto, la actitud y trabajo escolar, la conducta que tiene en clase y su participación grupal. Además, también se añade la participación de la familia/tutores con el profesorado respecto al comportamiento del niño/a.

Es esencial tener en cuenta cada una de las conductas disruptivas que estén apareciendo, así como la intensidad, el tiempo de mantenimiento de las mismas y el momento de aparición. Se trata de saber si hay una funcionalidad detrás de esa conducta o es por una falta de autocontrol.

Bloque 4: PREVENCIÓN.

En este bloque se explica la importancia del nivel preventivo, el cual refiere al establecimiento de normas que se anticipen a la aparición de conductas inapropiadas, y a la marcación de los límites en la clase (normas de convivencia). Los niños y niñas necesitan que los guíen en su aprendizaje y en su educación, necesitan una estructura sólida a la que aferrarse sintiéndose seguros y protegidos, y un modelo de conducta adecuado en el que orientarse.

Se explica que las normas deben estar explícitas y ser positivas, porque regulan el comportamiento. Ayudan a la convivencia en el centro escolar y a tener buenas relaciones con los compañeros/as y con el profesorado. Por otra parte, los límites son las restricciones que se asignan a cada norma y determinan el comportamiento de un niño/a. Es decir, establecen que la conducta que pueda tener un niño/a no incomode a los demás.

El tutor/a debe llevar a cabo una estrategia correctiva en el grupo-clase, para eliminar las conductas que no son adecuadas y reorientalas. De esta manera, el alumnado debe entender qué es lo que se espera de él. Del mismo modo, las normas también deben estar claras para evitar la aparición de conductas inapropiadas. Muchos expertos afirman que la ausencia de límites y normas en la educación de los niños/as puede potenciar apatía y pasividad en ellos, por ende, hay que trabajar en ello. Ayudan a los niños/as a ir creando su propia autodisciplina y a tener seguridad y confianza en sí mismo.

Se hará ver al profesorado, por tanto, que cabe la necesidad de que, a principio de curso, durante las horas de tutoría, se expliquen las normas del centro y del aula, según el RRI. Dichas normas de aula deben ser trabajadas por todos juntos/as, han de establecerse y consensuarse por todos los miembros de la clase, nunca pueden ser impuestas por el docente. Pueden participar en su elaboración haciendo carteles, pintando murales, creando eslóganes publicitarios, etc. Sin embargo, cabe destacar que las normas deben

tener un carácter atractivo para el niño/a, para que ellos/as las sientan como suyas. Deben motivar y atraer al alumnado a propiciarlas, y siempre deben estar escritas en positivo nunca nombras como prohibiciones, como por ejemplo “permitido ser feliz”, “puedo reír” o “debo pensar antes de actuar”. En el anexo 8 vemos un claro ejemplo de un posible cartel.

Además, sobre todo hay que hacer hincapié en que de este modo se trabaja de forma continua la mejorar de la convivencia y el buen clima escolar.

Bloque 5: INTERVENCIÓN. Medidas a adoptar en el aula antes de derivar.

Se manifiesta en este apartado, según el Decreto 104/2018 en su artículo 14, la importancia de las medidas de respuesta educativa para la inclusión que los docentes deben conocer.

El profesorado ha de tener claro que antes de hacer la derivación al Departamento de Orientación para realizar la evaluación sociopsicopedagógica, donde se determina la necesidad o no de desarrollar medidas de nivel 4 que se reflejarán en un PAP, a través de un PMC para alumnado que lo requieran por su comportamiento; han de aplicar previamente las medidas de respuesta a la inclusión de nivel 2 y 3. Estas medidas se realizan en el grupo y deben aparecer en las programaciones didácticas.

Seguidamente, se explican la asignación de las medidas según las necesidades.

- **Nivel 1:** a nivel organizativo, con los documentos de centro (RRI, PEC, PAM, PGA, etc.). Importancia del Reglamento de Régimen Interno del centro, donde aparecen las normas del centro, cuáles serían las consecuencias de no cumplir las normas y las medidas disciplinarias o correctivas, sucedidas ante las alteraciones de la convivencia en el centro.

En esta situación sí que cabría diferenciar de un alumno/a diagnosticado con un trastorno, del que no. Es decir, en el caso de que este alumno/a con diagnóstico clínico rompa las normas se debe determinar correctamente qué tipo de corrección se le debe dar. Se debe tener en cuenta que cuando haya un

trastorno diagnosticado se tendrá que evaluar el caso en concreto a la hora de aplicar estas medidas (correctoras o disciplinarias), para que sean acordes a las características de este. Pues, se deben tener presentes los diferentes niveles de respuesta a la inclusión y la inclusión de todo el alumnado en el RRI, relacionado con la convivencia en el centro, que puede verse alterada por los problemas de conducta.

- **Nivel 2:** intervención del docente será dentro del grupo, para todo el alumnado de la clase, y deberá verse reflejada dentro de las programaciones didácticas. Se hace referencia en este nivel a la normativa de aula. Donde el tutor en este momento, en las primeras sesiones de tutoría de principio de curso, debe establecer junto a su alumnado la normativa de clase y las consecuencias de no cumplirlas. Se debe tener en cuenta a todo el alumnado y las características del grupo-clase.
- **Nivel 3:** se centrará únicamente en el alumno que presente estas conductas, pero también dentro del grupo-clase. La intervención se realizada para todos los alumnos del aula y sin recursos personales ni materiales especializados.
- **Nivel 4:** medidas personales, encaminadas exclusivamente para el alumno/a que requieren recursos personales y materiales especiales, reflejados en el PAP. En este caso, según el modelo de ITACA 3 de inclusión educativa, se determinaría un PMC para un alumno con un trastorno de conducta. Especificando en el PMC cómo se va trabajar con ese alumno dentro y fuera del aula, aunque hay que intentar que en la mayoría de los casos que se realice dentro del aula.

Bloque 6: ACTUACIÓN.

Una vez dados todos los contenidos, este último bloque está centrado en la acción y funcionalidad práctica del docente. Por tanto, se va a trabajar la actuación que ha de tener él o ella como profesor/a dentro del aula para saber afrontar la problemática. Se aportarán recursos y técnicas que le ayudarán a saber manejar estas conductas.

Recordar que este bloque se divide en cinco contenidos, que se explican a continuación:

- **La actitud que debe tener el docente.**

En este apartado se les proporcionan unas pautas que tratan de ayudar al docente, para que sepa responder cuando aparezca un comportamiento provocador en el aula. Que tenga claro que puede hacer y que no debería hacer para gestionar correctamente la conducta desafiante del niño/a en el momento que ocurre y reconducir de nuevo la clase.

En este momento, se entrega un documento guía del Gobierno de Navarra del departamento de educación con una tabla que aporta unas pautas de ayuda para mejorar la actitud del docente y saber cómo actuar: *“Guía para responder ante la aparición de conductas provocadoras o desafiantes en un alumno”* (ver anexo 10).

- **Comunicación familiar.**

Importancia de la comunicación fluida con la familia. El docente y la familia deben estar en concordancia con la educación de alumno/a-hijo/a y en continua comunicación para que la enseñanza-aprendizaje de este alumnado sea lo más eficiente posible para él.

El docente debe fomentar que las familias también estén informadas de las normas del centro, para que desde casa también las puedan potenciar y avivar. Se trata de poder prevenir que cuando un niño/a no esté teniendo buenos comportamientos dentro del centro y finalmente termina con una medida disciplinar (como por ejemplo un parte o expulsión por mal comportamiento), debe saber por qué ha ocurrido.

Del mismo modo, es necesario que en esta comunicación la familia aporte toda la información posible sobre el comportamiento del niño/a al tutor. Pues, es importante que el maestro sepa si podría ser debido a que el niño/a presenta algún diagnóstico médico, como podría ser un TDAH, o no, para saber actuar correctamente. Así como ver si a nivel de sistema familiar ha habido algún cambio significativo que esté influyendo en el niño/a y acarreado que su conducta no sea la adecuada.

Tabla 6**Actuación del docente**

Identificar elementos protectores y de desprotección
Horario estable para reunirse con el colegio.
Expresión del afecto y de los límites conductuales.
Tarjeta de seguimiento: académico y conductual.
Información sobre las características básicas del PMC
Incorporación paulatina en casa de técnicas no estrictamente conductistas.
Conocer a los amigos de su hijo/a, dónde van y que suelen hacer cuando están fuera de casa.
Pasar momentos en familia.
Cauces de contacto rápido con el/la orientador/a del centro.
Coordinación con otras entidades externas al centro.

Nota: Elaboración propia con base en datos de COPYPCV (2018).

Por tanto, se enfatizará en este apartado en el docente que también tiene la responsabilidad de conseguir la máxima colaboración posible por parte de las familias. Y se les aportarán unos puntos de actuación (ver tabla 6) que el docente debería tener en cuenta en relación a las familias.

- **Técnicas de modificación de conducta.**

En este apartado se explican la gran variedad de las técnicas de modificación de conducta que se pueden realizar a diferentes niveles según las necesidades del alumnado. Si el alumno/a tiene un diagnóstico y requiere de un PAP se especificará en este el PMC a realizar. Pero si no fuese así, las mismas técnicas se pueden trabajar con el grupo-clase para reconducir a aquellos que presenten conductas disruptivas sin un PAP.

El equipo docente debe tener claro que el objetivo principal de la intervención es conseguir que el alumno/a aprenda a regular su comportamiento. Para que este pase de ser de un comportamiento no adaptativo a uno adaptativo y facilitar de ese modo, su desarrollo personal y académico.

En el anexo 7 se especifican las técnicas que se pueden utilizar para mejorar este comportamiento en los niños/as dentro del aula. Estas técnicas están categorizadas en diferentes cuadros, en función de si son técnicas operantes; cognitivas, emocionales y sociales o de desarrollo integral.

Además, también se incluirán algunas aportaciones de Francisco Labrador como catedrático de modificación de conducta y de Martín Seligman, como representante de la psicología positiva. Y se explicarán posibles dinámicas para llevar a cabo dentro del aula, como por ejemplo las siguientes, entre muchas otras que se describirían.

- Rincón de relajación en clase.
- Técnicas de relajación.
- La inteligencia emocional: controlar y gestionar sus emociones (rabetas).
- Cajas de las emociones.
- El monstruo de la rabia.
- Dilemas morales.

- **Las fases de un Programa Modificación de Conducta.**

En este apartado se explica que los PMC están orientados tanto a la extinción de conductas no adaptativas como al incremento de conductas adaptativas en los centros escolares. Estos comportamientos, sobre todo los disruptivos, son los que impiden al alumno/a que se integre correctamente dentro de los grupos sociales, ya sea dentro del ámbito educativo, social, afecto, emocional o familiar.

Estos programas, por tanto, ayudan a que este alumnado pueda integrarse sobre todo dentro del centro escolar, evitando los conflictos y las conductas no deseadas o no apropiadas, reforzando el comportamiento deseado. Para ello, se debe diseñar una situación de aprendizaje estructurada, a fin de potenciar un buen ambiente educativo y lograr un adecuado cambio en la conducta.

Así pues, las fases que el docente debe tener en cuenta para realizar un PMF (COPYPCV, 2018) son las cuatro siguientes:

- **Fase 1: Recogida de datos.** Para identificar el problema y ver quién debe realizar el tratamiento. Identificación de variables antecedentes y consecuentes a la conducta.
- **Fase 2: Evaluación previa al tratamiento.** Se realiza una evaluación conductual para saber la dimensión del problema antes de la introducción del PMC.

Topografía	Duración	Control del estímulo
Frecuencia	Intensidad	Latencia

- **Fase 3: Tratamiento.** Una vez evaluada la conducta problemática se elabora un programa para lograr la mejora de esa conducta. Se trata de definir a corto o largo plazo mediante objetivos específicos que se pretende alcanzar a través de la intervención. Y se plantean las técnicas de modificación de conducta a utilizar de forma individual o en grupo, según la necesidad que se estime oportuna.
- **Fase 4: Seguimiento.** En esta última fase se observa atentamente si la puesta en práctica de la intervención ha sido provechosa y si se mantienen los avances conseguidos en el tratamiento una vez concluido éste.

Sin embargo, es muy importante también que el profesorado tenga cuenta los errores posibles que se puedan cometer al implementar un PMC, y que, por tanto, pueden comprometer el éxito del programa. Se les presentarán los 11 problemas más comunes y su posible solución, según Aguilar (2007).

Tabla 7

11 errores al implementar un programa de modificación de conducta para niños

PROBLEMA	ALTERNATIVA
1. <i>Las familias no aplican consistentemente la medida educativa adoptada.</i>	Indicar la importancia de ser consciente en la aplicación de las medidas acordadas.
2. <i>La técnica de modificación de conducta no se está aplicando con todas sus características.</i>	Determinar que errores se están cometiendo y entrenar nuevamente a la familia en la aplicación de la técnica.
3. <i>No se incluyó en el programa el refuerzo de conductas positivas incompatibles a la conducta problema.</i>	Revisar el PMC e incluir el reforzamiento de conductas incompatibles.
4. <i>Los estímulos utilizados como reforzadores en el programa no son reforzantes para el niño/a.</i>	Hacer una nueva selección de reforzadores y corregir el PMC. La forma más sencilla de seleccionar un reforzador es observar la conducta que el niño/a ejecuta con mayor frecuencia y luego hacerla contingente a la conducta que se quiere enseñar. Solo se tendrá acceso a la conducta reforzante después de presentar la conducta meta.
5. <i>No hay acuerdo en la familia respecto a la forma de tratar el problema.</i>	Llegar a un acuerdo con las familias mediante el diálogo.
6. <i>No se presentan los reforzadores establecidos en el programa inmediatamente después de que se presentó la conducta meta.</i>	Revisar con las familias que se aplique el programa correctamente.
7. <i>No se incluyeron en el programa actividades de convivencia familiar o estas no se están cumpliendo.</i>	Revisar los horarios de actividades y realizar los ajustes al programa.
8. <i>Las familias no están de acuerdo en utilizar la técnica específica</i>	Selecciona otra técnica, entrenar en el uso de esta y elaborar otro PMC.

<i>considerada en el programa de modificación de conducta.</i>	
9. <i>No se le proporcionan al niño/a todos los elementos necesarios para realizar la actividad.</i>	Proporcionarles los instrumentos necesarios para que realice la tarea encomendada.
10. <i>En el programa no se incluyeron algunos cambios ambientales básicos que influyen en la conducta meta.</i>	Incluir cambios ambientales en el PMC que faciliten el incremento o disminución de la conducta deseada.
11. <i>Se está tratando de modificar demasiadas conductas a la vez.</i>	Seleccionar solo las conductas prioritarias y enfocar el programa en las mismas.

Nota: Elaboración propia con base en datos de Aguilar-Morales, J. E. (2007).

- **Mejora de la convivencia en el centro.**

Este último contenido lo engloba todo, la convivencia positiva del centro. Por tanto, se dará a conocer al profesorado recursos de diferentes programas que existen para la prevención de conflictos y la mejora de la convivencia en el centro. Se tendrá en cuenta la figura de Mari Carmen Boqué, Juan Carlos Torrego o Isabel Fernández, entre otros (ver anexo 12).

Además, dentro de este apartado también es importante que el profesorado conozca la mediación escolar y la figura del mediador-alumno/a dentro del centro (equipo mediador). Para que la convivencia en el ámbito escolar sea óptima es necesario que el profesorado utilice estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos. Debe fomentar en el alumnado que esté en conflicto el diálogo voluntario de ambas partes, y en donde una tercera parte neutral, el equipo mediador, se involucra para que intenten llegar a un acuerdo de forma positiva.

Finalmente, se presentan y explican unas pautas según Boqué (2007) en su Guía de Mediación Escolar, que hablan de la mediación.

- La mediación tiene como objetivo educar la convivencia.

- Los conflictos son inevitables, pero adecuadamente tratados generan aprendizaje y formación.
- La participación es voluntaria y se puede abandonar en cualquier momento sin necesidad de justificación.
- El mediador toma partido por los dos sujetos.
- El mediador también puede abandonar el proceso si así lo considera.
- Se acuerda con los participantes el grado de confidencialidad.
- No se admiten las faltas de respeto hacia ninguno de los participantes.
- Se utilizan los nombres propios de los participantes, no “este”, “ese” ...
- Se deben respetar los turnos de intervención.
- Se puede pactar la duración de la reunión antes de efectuarla.
- Se puede elaborar una agenda previa de los temas a tratar.
- Puede haber mediación profesor-alumno, entre alumnos.
- Puede actuar como mediador un profesor o alumnos previamente formados.

5.5 Temporalización

En este apartado se pasa a concretar las sesiones que se debiesen realizar para la elaboración del taller. No se establecen unas fechas definitivas porque se determinarán en función del horario escolar y académico por el que se rija el centro, en el momento en el que se vaya a llevar a cabo.

Previo al comienzo del taller y de las sesiones mismas, se realizará una reunión con el profesorado asistente para concretarles los objetivos que se quieren conseguir y los contenidos que se van a trabajar. En dicha reunión se valorarán también los intereses e inquietudes más personales del profesorado, para hacer mayor hincapié en sus necesidades durante el transcurso del taller.

No obstante, sí que se puede indicar que el taller de formación tendrá una duración de ocho sesiones, las cuales formarán parte dentro del horario de sesiones de exclusiva, y cuando no haya coordinación de Equipo de Etapa. Dichas sesiones se realizan todas las semanas los lunes de 8:15 a 9:15h, antes de empezar la jornada escolar con el alumnado.

1º SESIÓN. Bloque 1. INTRODUCCIÓN

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los diferentes problemas de carácter conductual. 	
Duración	1 hora
CONTENIDO	Actividades
Significado de conducta disruptiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Debate en grupo. • Duración: 20 minutos. • Material: recursos dados. • Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de mi Blog “Conductas disruptivas” como recurso complementario. 2) Se les enseña una imagen y tras varios minutos de reflexión individual, deberán comentar sobre ella. Que les dice, que les inquieta, que conductas ven, si les ha ocurrido en clase, cómo reaccionarían... 3) Visión video explicativo “<i>Conducta disruptiva en el aula</i>”.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mi Blog “Conductas disruptivas”: https://comoreconducirconductasdisruptivas.blogspot.com/ 2) Imagen (Ver anexo 3). 3) Vídeo “<i>Conducta disruptiva en el aula</i>” (duración de 3 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=CS1oSJL3t1U

2º SESIÓN. Bloque 2: DIAGNÓSTICO

Objetivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los comportamientos perturbadores que dificultan el normal desarrollo. 	
Duración	1 hora
CONTENIDO	Actividades
Identificación del tipo de alumnado con o sin diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Debate en grupo. • Duración: 20 minutos. • Material: recursos dados. • Desarrollo: Visualización de un vídeo explicativo del Trastorno de Conducta según las características del DSM V y cómo diferenciarlo de otros como el TND o el TDAH. Tras el visionado del vídeo se debate en grupo cual la característica principal de un trastorno que lo diferencia de otro, y si el entorno puede intervenir. Además, se reflexionará sobre la pregunta: <i>¿En el aula vemos impulsividad o premeditación?</i>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Tabla tipo de alumnado sin diagnóstico (ver anexo 4). - Folletos explicativos (ver anexo 5). - Video “<i>Trastorno de Conducta: Diagnóstico Diferencial</i>” (duración de 4 minutos) .https://youtu.be/0Ggq5NMc_9w

3º SESIÓN. Bloque 3: DETECCIÓN

Objetivo	
<ul style="list-style-type: none"> Definir el perfil del niño/a con conductas disruptivas. 	
Duración	1 hora
CONTENIDO	Actividades
El perfil del niño/a.	<ul style="list-style-type: none"> Tipo: Individual y debate en grupo. Duración: 20 minutos. Material: recursos dados. Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> Se entrega una ficha descriptiva al profesorado, donde mediante unos indicadores debe marcar el perfil del niño/a. A través de ellos se puede averiguar la personalidad, actitud, trabajo escolar, conducta en clase, participación grupal, autoconcepto que presenta el alumno/a y la participación de su familia. Para trabajar sobre ella, se entrega un caso práctico de un alumno en el que deberán marcar las casillas que crean adecuadas según el perfil que se les proporciona.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> Ficha descriptiva del alumno (ver anexo 6). Caso práctico Alex (ver anexo 7).

4º SESIÓN. Bloque 4: PREVENCIÓN

Objetivo

- Reconocer estrategias que prevengan las conductas problemáticas dentro del aula.

Duración 1 hora

CONTENIDO	Actividades
<p>Marcación de límites y normas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: En grupo e individual. • Duración: 40 minutos. • Material: ordenadores portátiles o Tablet. • Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> 1) Enseñarles a cómo pueden hacer infografías para fomentar los derechos y obligaciones del alumnado, mediante la web de CANVA o Genially, por ejemplo. 2) Se muestra un ejemplo de cartel de unas normas de clase, por ejemplo. El profesorado, con su ordenador portátil, debe realizar una infografía o decálogo de los derechos y obligaciones del alumnado, carteles sobre el acoso, normas de convivencia, sobre el respeto, etc. con el fin de que lo puedan utilizar en su clase y que enseñen a su alumnado a utilizar también el CANVA o GENIALLY.
<p>Recursos</p>	<p>1) Visitar las páginas web:</p> <p>https://www.canva.com/</p> <p>https://www.genial.ly/es</p> <p>2) Cartel las normas de clase (ver ejemplo anexo 8).</p>

5º SESIÓN. Bloque 5: INTERVENCIÓN

Objetivo	
<ul style="list-style-type: none"> Descartar por parte del docente las conductas inapropiadas del alumnado. 	
Duración	1 hora
CONTENIDO	Actividades
Medidas a adoptar en el aula antes de derivar.	<ul style="list-style-type: none"> Tipo: En grupo. Duración: 30 minutos. Material: recursos dados. Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> Visita al portal de la página web de la GVA sobre la Inclusión Educativa. Lectura minuciosa y comprensiva de los siguientes documentos: <ul style="list-style-type: none"> <i>Article 14. Mesures de resposta educativa per a la inclusió.</i> <i>Cuadro resumen de las medidas de respuesta educativa para la inclusión.</i> <i>“Qüestionari de detecció de barreres i fortaleces del context mesures de resposta a la inclusió”.</i>
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> Portal GVA: Inclusión educativa. http://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio Ver anexo 9. <ul style="list-style-type: none"> Artículo 14. Medidas de respuesta educativa para la inclusión. Cuadro resumen de las medidas de respuesta educativa para la inclusión. Cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto mesures de respuesta a la inclusión.

6º SESIÓN. Bloque 6: ACTUACIÓN

Objetivo

- Fomentar un estilo y metodología docente favoreciendo el buen clima del aula.
- Desarrollar habilidades para la mejora de las relaciones interpersonales entre el docente, el alumnado y la familia.

Duración 1 hora

CONTENIDOS	Actividades
La actitud que debe tener el docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: individual y debate en grupo. • Duración: 25 minutos.
Comunicación familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Material: recursos dados. • Desarrollo: Lectura de la guía para responder ante la aparición de conductas provocadoras o desafiantes de un alumno/a (Gobierno de Navarra). Debate en grupo a la pregunta: <i>¿Qué debo hacer y qué debo evitar?</i>
Recursos	- Guía de respuesta del profesor (ver anexo 10).

7º SESIÓN. Bloque 6: ACTUACIÓN

Objetivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes Técnicas de modificación de conducta. • Estructurar las fases de un Programa Modificación de Conducta. 	
Duración	1 hora
CONTENIDOS	Actividades
Técnicas de modificación de conducta.	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: En grupo. • Duración: 50 minutos. • Material: recursos dados. • Desarrollo:
Fases de un Programa Modificación de Conducta (PMC).	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura detallada de todas las TMC: operantes, cognitivas, emocionales y sociales o de desarrollo integral. 2) Visualizar vídeo caso práctico: Indisciplina. 3) Caso real. Se trata de trabajar las diferentes TMC con ejemplos que hayan sucedido en sus clases. Casos prácticos reales que ellos mismos aportarán en el momento.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cuadro de las TMC (ver anexo 11). 2) Vídeo “<i>Indisciplina</i>” (duración de 3 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=Qq0BBx-CPI

8º SESIÓN. Bloque 6: ACTUACIÓN

Objetivo	
<ul style="list-style-type: none"> Mejorar la convivencia en el centro educativo. 	
Duración	1 hora
CONTENIDOS	Actividades
Mejora de la convivencia en el centro	<ul style="list-style-type: none"> Tipo: En grupo. Duración: 30 minutos. Material: recursos dados. Desarrollo: Se visualizará un vídeo de un trozo de una película: “<i>Disrupción en el aula</i>”. En donde se deberá reflexionar acerca de todo lo que ha trabajado durante las sesiones, respecto a que conducta presenta alumnado, que actitud y como actúa el docente ante ellas, que PMC plantearían, que harían con las familias. Se trata de que se pongan en la piel de ese profesor y elaboren una pequeña propuesta de un PMC para esa clase, con el fin de mejorar la convivencia en el centro.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Programas de Convivencia en el centro (ver anexo 12). Vídeo: “<i>Disrupción en el aula</i>” (duración de 16 minutos). https://www.youtube.com/watch?v=4BdKJfxljD4

5.6 Evaluación

La evaluación del taller de formación se ejecuta una vez finalice la acción formativa. Principalmente, esta se realizará teniendo en cuenta los artículos 18 y 19 de la Orden 65/2012, en donde se evalúa la participación de los asistentes y de la actividad, respectivamente.

En este sentido, para que el docente sea evaluado positivamente por el coordinador del taller, deberá haber participado activamente en todas las propuestas de actividad; haber asistido a un mínimo del 85% de las sesiones presenciales y realizar las actividades obligatorias propuestas en el diseño de la formación. Al finalizar la actividad, se determinará quien ha superado la formación en base a los criterios generales y específicos expuestos. En el caso de obtener una evaluación negativa se indicarán los motivos.

La actividad de formación se evaluará durante la realización y al finalizar el taller, con el fin de asegurar la calidad de la docencia, de la coordinación y de los contenidos, así como la adecuación de los objetivos establecidos. De este modo, para evaluar las herramientas dadas en la formación impartida se deberá: revisar los materiales desarrollados, hacer un seguimiento presencial, una encuesta de valoración realizada por los participantes, y la aplicación en el aula de las experiencias y contenido adquiridos.

De este modo, para evaluar todo el taller al completo por parte de los docentes participantes, se tendrá en cuenta un análisis DAFO. Debido a que previamente se ha pasado una encuesta de detección de necesidades (pretest) y ahora se va a pasar un post-test, para ver la utilidad del taller. Seguidamente, y en base a estos resultados, se analizarían las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) que permitirán plantear nuevas alternativas para el taller y para el plan de mejora en los PMC.

De este modo, dicha evaluación tendrá un carácter sumativo. Esto conlleva, por tanto, que se realice un proceso de recogida sistemática de información mediante una encuesta de satisfacción a los participantes (post-test). Mirar anexo 13 “Encuesta de satisfacción docente”.

Este instrumento de evaluación permitirá, asimismo, analizar la calidad de la acción formativa y determinar a través de los datos recogidos, si los objetivos planteados han sido conseguidos o no. Si los recursos, estrategias y técnicas ofrecidas han sido las adecuadas para el profesorado y si les permiten contribuir a su toma de decisiones, para que sepan actuar ante las conductas disruptivas que se les ocasionen en el aula. Pero no solo implica un nivel de aprendizaje de los conocimientos y competencias profesionales del docente, sino también del desarrollo de habilidades y de la formación de actitudes y valores. De todo ello, por tanto, se dejará constancia en un acta final.

Además, también se tendrá en cuenta una evaluación de transferencia y de impacto en el paso de unos tres meses. Cuya meta es analizar si ha habido cambios en las competencias profesionales y evaluar si los docentes han aplicado y puesto en práctica, en su entorno escolar, las técnicas y recursos facilitados en el taller. La búsqueda de los efectos de la formación y de la actuación docente es fundamental para determinar si ha habido un cambio positivo en el ambiente escolar.

En definitiva, se trata de medir la efectividad del aprendizaje recibido, comprobando a largo plazo si se han obtenido los beneficios deseados. Como que el profesorado ha adquirido mayor autonomía, confianza y determinación para enfrentarse a estos casos, que en el alumnado haya disminuido la cantidad de comportamientos inadecuados o que ya no presente estos, y que por tanto haya mejorado positivamente el clima del aula. Se trata de evidenciar si los indicadores de logro se han alcanzado, con el fin de tomar decisiones que conlleven a la mejora de la formación educativa.

CONCLUSIONES

El presente TFG ha llevado a cabo una exploración sobre las conductas disruptivas, encaminado hacia la mejora del buen clima escolar excluyendo los comportamientos improcedentes. Por este motivo, se ha creído necesario poner el foco de atención principalmente en el equipo docente, pues son ellos y ellas los que realmente trabajan todos los días con el alumnado.

Siempre nos vamos a encontrar niños y niñas más o menos conflictivos, que interrumpen, que no dejan que la clase fluya tranquilamente o que interfieren indebidamente en fomentar un buen clima escolar. Pero no por ello se debe etiquetar o “abandonar” a este alumnado, más todavía se debe hacer por trabajar más con ellos e involucrarlos todo lo posible en el grupo-clase. En este sentido, ha quedado justificado que las conductas disruptivas en el aula son un tema candente cada día en los centros, por lo que es de vital importancia hacer una intervención adecuada en ellas. Pero, ¿cómo hacerla?

Para ello, se ha realizado un taller de formación en conductas disruptivas, dentro de la formación permanente del profesorado, para los maestros y maestras de la etapa de educación primaria. El profesorado debe estar debidamente cualificado y formado para poder erradicar esta problemática, de ahí la necesidad de realizar el taller exclusivamente para ellos/as. De nuevo, cabe fundamentar la formación del profesorado en base a los principios generales del artículo 2 de la Orden 65/2012. En donde la formación permanente es un derecho y una obligación del profesorado; una responsabilidad compartida entre el profesorado, los centros educativos y la Conselleria competente; recaba en la necesidad de colaboración de todos los agentes educativos, pero sobre todo porque repercute directamente en la mejora de la calidad educativa, el incremento del éxito escolar del alumnado y la reducción del abandono prematuro del sistema educativo. Además, se ha de tener en cuenta tanto la evaluación externa como la interna de todos los factores que intervienen en la formación (recursos, agentes, procesos y resultados); las necesidades del centro y personalmente del profesorado; la autonomía de los centros en completa organización de la formación, y la eficacia en la proporción de los recursos que se ofrezcan (Tiana, s. f).

Aun así, considero que no solo el equipo docente debe ser competente para enfrentarse ante estas situaciones, ni tan solo las familias, dos partes fundamentales del pilar educativo y social del niño/a. Sino que también el personal no docente que trabaja dentro del ámbito educativo, y que también tienen relación con ellos. Estos deben estar igualmente capacitados o al menos, tener unas nociones básicas para poder solucionar cualquier suceso indebido en su presencia. El trabajo en equipo por todos los miembros que intervienen en la vida de un niño/a que presenta conductas disruptivas es primordial para poder suprimir dichos comportamientos. Todas aquellas personas que estén en contacto con él deben tener la obligación de ayudarlo, sobre todo para que su convivencia sea tranquila.

De este modo, la decisión de realizar una propuesta de intervención encaminada en este aspecto y hacia este objetivo considero que ha sido acertada, vistos los resultados recogidos del primer cuestionario contestado por el profesorado sobre sus necesidades docentes.

6.1 Visiones y percepciones personales

A nivel personal, primeramente, quiero destacar que la ilusión por aprender y mejorar durante el transcurso de todo el trabajo, y en este caso, la motivación por el tema investigado, ha sido muy placentera.

Asimismo, considero que he adquirido las competencias propuestas durante estos años de estudio. Gracias a ellas, el objetivo del TFG ha sido alcanzado. Pues, he logrado poder preparar, diseñar y planificar un taller formativo con varias sesiones, para asesorar y orientar al profesorado respecto a las conductas disruptivas.

Además, también he fortalecido mis conocimientos y habilidades sobre el desarrollo de una propuesta de intervención. Sabiendo perfeccionar y haciendo autocrítica de cada punto que he ido redactando. Aun así, aunque el proceso de aprendizaje que he tenido personalmente ha sido muy gratificante, no ha sido tarea fácil. Creo que me he enfrentado a un tema que está muy estudiado y trabajado por variedad de autores y grandes profesionales dedicados al manejo de las conductas disruptivas, como Francisco

Labrador, entre otros. Lo cual me ha hecho llevar a cabo una búsqueda bibliográfica más específica para enfocar debidamente mi TFG.

De esta manera, he aprendido mucho más acerca de la formación docente, de las leyes y propuestas de educación, de los programas curriculares, de los PMC, a diferenciar los perfiles de alumnado al que nos podemos enfrentar, y a conocer gran diversidad de recursos y técnicas de modificación de conducta. Llevándome esto, sobre todo, a saber efectuar una auténtica labor de síntesis, permitiéndome tener resultados más concretos y mejor encaminados al desarrollo de mi propuesta. Aun así, me quedo con la sensación y satisfacción que sé que esto me ha ayudado a conocer más sobre el tema e incorporar mayores visiones a mis conocimientos previos.

Este proyecto, igualmente, me ha contribuido a solventar algunas carencias que tenía respecto a todas las competencias dadas en el grado de Magisterio. Como futura maestra de primaria he aprendido que es importante plantear bien unos contenidos e indicadores de logro, para que el objetivo al que se quiere llegar se pueda conseguir. Y todo ello no es posible sin trabajo, dedicación, esfuerzo, motivación, creencia en una misma y autonomía en la toma de decisiones. Debemos reflexionar continuamente sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar nuestra labor docente. Se trata de adquirir hábitos y destrezas que nos guíen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creo firmemente en la formación permanente del profesorado, no podemos quedar obsoletos, ni inertes, ante los cambios que se producen en la sociedad, debemos avanzar a la par. Lo cual lo hemos vivido, desgraciadamente, en esta pandemia de COVID19, cuando muchos docentes no sabían enfrentarse a las TIC y han tenido que aprender una nueva forma de enseñar, igualmente válida, para poder impartir sus clases. Sin embargo, Imbernón (2020) plantea unas evidencias que se deberían tener en cuenta en la formación permanente del profesorado como personas, “estas evidencias nos permiten una reflexión sobre qué deberíamos conocer para establecer unas modalidades de formación más adecuadas al colectivo de profesorado” (p.110).

Imbernón (2020) destaca que el profesorado tiene conocimientos tanto subjetivos como objetivos, por lo que es necesario desarrollar una formación donde se valoricen las actitudes, porque es posible que el docente domine los contenidos, pero no sea capaz de

compartir las decisiones. Además, la adquisición de los conocimientos es un proceso largo, lento y no lineal, se necesita reflexionar los contenidos con situaciones reales para interiorizarlos correctamente. Es por ello que esta adquisición está muy unida a la práctica laboral y condicionada por la organización del centro educativo en donde trabaje, por lo que es muy importante contextualizar la formación, y que se desarrolle en el centro educativo en el que esté, ya que “encontramos situaciones problemáticas en un determinado entorno que demandan actuaciones concretas” (Imbernón, 2020, p.110). También lo considera un proceso complejo, adaptativo y experiencial, pues “cada persona aprende de una manera determinada” (Imbernón, 2020, p.111), la innovación es un proceso complejo, por lo que debe estar adaptada a la realidad experiencial del centro para que sea lo más significativa posible. Y finalmente, se precisa de la importancia del trabajo colaborativo que mejora el trabajo individual, aumentando el conocimiento pedagógico y la autonomía personal.

En definitiva, la formación permanente del profesorado “no puede limitarse a que el profesorado sea objeto de la formación, sino que su participación en los procesos formativos ha de englobar tareas de desarrollo curricular, de diseño de programas, de innovación y de investigación sobre la práctica” (Imbernón, 2020, p.111), es decir, de mejora personal y del centro educativo. Por tanto, no podemos caer en el sedentarismo, ni en la tradicionalidad, debemos estar siempre predisuestos a innovar, a ser dinámicos, a continuar aprendiendo y a mejorar nuestra formación profesional. Debemos estar siempre actualizados porque de nosotros depende la sociedad del futuro, pues nosotros/as educamos y enseñamos a los niños y niñas de hoy y a los adultos de mañana.

6.2 Limitaciones y prospectiva

La primera limitación que cabe argumentar es el hecho de no haber podido llevar a cabo real y verazmente, en este momento, esta propuesta educativa en el colegio Sagrado Corazón de Meliana, por el tiempo invertido en la realización del TFG. Aun así, es un recurso que puede existir para una futura formación docente.

Otra de las limitaciones a la que me he enfrentado ha sido sobre todo durante la elaboración del marco teórico, por la gran variedad de información que he encontrado. La lectura de muchos artículos para elegir y contrastar la información que quería plasmar

ha sido de gran trabajo. La propuesta encaminada a la formación docente la tenía clara desde un principio, pero también me ha resultado laborioso hallar aquello que pretendía mostrar.

De esta manera, este proyecto va dirigido y pensado hacia mi acceso al mundo laboral. Pues como futura, y ya casi, maestra de pedagogía terapéutica, y teniendo en cuenta las funciones que debería desempeñar, detalladas a principio de este trabajo, considero que nuestra labor de asesoramiento y colaboración con los demás profesionales de la educación es primordial para el buen funcionamiento del entorno escolar. Debemos favorecer siempre en la convivencia y en la planificación y desarrollo de acciones formativas y de sensibilización, pero no solo dirigidas al personal del centro, sino también al alumnado, a las familias y al entorno sociocomunitario.

Debemos estar siempre favorables a ayudar en todo lo que esté en nuestras manos, prevenir y estar un paso por delante que nuestro alumnado, para poder apoyarles en todo momento. La detección temprana de las dificultades específicas de aprendizaje en nuestro alumnado es esencial para su progreso. Nuestra función principal es encaminar al alumnado al desarrollo de las competencias y del aprendizaje mediante la buena conducta.

Ante esto, opino que esta propuesta de intervención aporta una gran convicción de la problemática existente en nuestros centros escolares respecto a la presencia de conductas disruptivas. Y que muchas veces por no dejar en mal lugar al colegio no se admite o se “tapan” entre ellos. Por eso, pienso que es un gran recurso que se podría poner en marcha en cualquier centro, adaptándolo por supuesto más específicamente a sus necesidades reales. Al igual que también considero que, aunque solo esté enfocado a maestros/as de educación primaria, del mismo modo podría ser llevado a cabo para todas las etapas educativas, e incluso también sería un buen taller de asesoramiento para las familias.

En definitiva, este proyecto se ha redactado con ilusión y pensando en los posibles beneficios profesionales, personales, y sociales que pueden aportar al equipo docente. Se ha pensado en todo momento en la importancia de la formación continua del profesorado, y que radica, del mismo modo, en la enseñanza que este le ofrece a su alumnado. Se ha tratado de fomentar siempre que el profesorado tenga una actitud positiva ante el trabajo

que realiza. Y para ello, para que pueda impartir bien su labor, es necesario que tenga un buen clima en su aula. Si en el aula no hay conductas inapropiadas y el ambiente es adecuado, el proceso de enseñanza-aprendizaje será provechoso para todos y todas.

Finalmente, agradecer a mi director del TFG todo el apoyo y atención recibida en cada momento que lo he necesitado. Me ha aportado mucho y motivado en instantes que no sabía cómo avanzar. Al igual que a todo el profesorado, y a mis tutores de prácticas que han contribuido firmemente a mi formación como docente. Me quedo con la gran satisfacción de haber podido realizar por mí misma un trabajo de este calibre y de haber estudiado este magnífico Grado en Maestro de Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar-Morales, J. E. (2007). Los 11 errores al implementar un programa de modificación de conducta para niños. *Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* <https://es.slideshare.net/intereduvido/errores-modificacion-conducta>
- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E. y Campo, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 855-862.
- Anguita, J. M. (2010). Modificación de conducta. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-12.
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero 35/JOSE MANUEL ANGUITA 1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero%2035/JOSE%20MANUEL%20ANGUITA%201.pdf)
- Angulo, M. D. C., Fernández, C., García, F. J., Giménez, A. M., Ongallo, C. M., Prieto, I. y Rueda, S. (2019). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de la conducta.*
- Arias, G., Montoya, E. y Gladys, M. (2009). Manifestaciones de conducta disruptiva y comportamiento perturbador en población normal de 4 a 17 años de edad. *El Ágora USB*, 9(1), 17-33.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol8num1-2020/3%20Tema%20de%20revision%20-%20Trastornos%20del%20comportamiento.pdf>
- Arnal, A. B., Bazanbide, M. E., Bellido, C., Civera, M. B., González, M. P., Peña, R. A., Pérez, M., Vergara, M. A. y García, A. (coord.). (2011). Trastornos de la conducta una guía de intervención en la escuela. *Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.*
<http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>
- Carantón, L. (2018). La importancia del ambiente escolar en las instituciones educativas. *Perspectivas*, (9), 90-94.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1733>
- Cornejo, M. F. (2020). *Técnicas conductuales en la disminución de conductas disruptivas en niños del centro infantil y la familia* [tesis doctor en psicología, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40459>

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7311, de 7 de julio de 2014, pp. 16325-16694.

https://dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

De La Mano, E. (2017). Conductas disruptivas en el aula. Plan de intervención. *Publicaciones Didácticas*, 87(1), 226-228.

De Prada, J. y López, J. A. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, 148, 99-116.

[Diagnóstico e intervención en niños con necesidades educativas especiales, en centros educativos y gabinetes psicopedagógicos privados]. (2018). COPYPCV.

Domínguez, J. y Pino, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista complutense de educación*, 19(2), 447-457.

Eddy, L. S. (2020). Trastornos del comportamiento. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(1), 28-38.

Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana: Plan PREVI. *Aula abierta*, 36(1), 97-110.

Frola, P. y Velásquez, J. (2011, 23 de enero). *Estrategias de intervención para los problemas de conducta en el aula*. México DF: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional SC.

https://issuu.com/educomplexus/docs/estrategias_de_intervencion_para_l

García, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 297-322.

Gómez, M. del C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.

- Greciano, I. (2001, diciembre). *Alteraciones del comportamiento en el aula* [ponencia]. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos, Santiago de Compostela. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d193.pdf>
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Jacobsen, K. (2013). Educators' Experiences with Disruptive Behavior in the Classroom. Retrieved from Sophia. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/199
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista tecnología en marcha*, 18(1).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/dof/spa/pdf>
- López, P. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil: Tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 1(2), 117-123.
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros*, (356), 37-44. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071>
- Martín, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson Educación.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana*, 8540, de 3 de mayo de 2019, pp. 20853-20897. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Watson%2C+Skinner+y+Algunas+Disputas+dentro+del+Conductismo&btnG=

Peña, F. y Palacios, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud mental*, 34(5), 421-427.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v34n5/v34n5a5.pdf>

Porcel, A. (2010). Conductas disruptivas en el aula. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 34, 1-10.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_34/ANA MARIA PORCEL 1.pdf

Pulido, E. G., Cudris, L., Tirado, M. M. y Jiménez, L. K. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/29261/22622>

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (22). Madrid: RAE.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Resolución de 4 de noviembre de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan las modalidades formativas proyectos de formación en centros, grupos de trabajo y seminarios, y se establece la dotación de recursos económicos a los centros públicos educativos de titularidad de la Generalitat para desarrollarlas. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana*, 8673, de 8 de noviembre de 2019, pp. 48401-48410.

https://ceice.gva.es/documents/162880217/169115142/2019_10572_resolucio+dogv.pdf/460ab0d7-cefe-4a49-bdd4-91dc492cfd70

Resolución de 21 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2020- 2021 y 2021-2022, teniendo en cuenta las modificaciones generadas en el Plan anual de formación 2019-20 sobre la base de la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la Covid-19. *Diari oficial de la Generalitat Valenciana*, 8823, de 29 de mayo de 2020, pp. 17777-17789.

http://dogv.gva.es/datos/2020/05/29/pdf/2020_3734.pdf

Romero, E., Gómez, X. A., Villar, P. y Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: Entrenamiento de habilidades socioemocionales en el

contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 39-47.

Rubio, F. (2009). Los problemas de comportamiento en los alumnos/as en el ámbito educativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 20.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_20/Francisco_Rubio_Jurado01.pdf

Sánchez, J. M. (2017). El papel de la escuela en la prevención de los problemas de comportamiento. *Publicaciones Didácticas*, 80(1), 751-757.

<https://core.ac.uk/download/pdf/235856823.pdf>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.

Tiana, A. (s. f). *La evaluación externa de los centros educativos*. Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.

https://fmleao.pt/ficheiros/Seminario_AVES/Evaluacion_externa_atiana.pdf

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.

Uruñuela, P (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas análisis conceptual. En A. Moreno González (Ed.), *La disrupción en las aulas. problemas y soluciones* (pp. 17-24). Secretaria General Técnica.

<https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>

7.1 Webgrafía

Hnas. Terciarias Capuchinas (2021). *Colegio Sagrado Corazón de Meliana*. Recuperado el 5 de marzo 2021, de <https://www.sagradocorazonmeliana.com/>

EBO Gestión (2021). *Como evaluar un curso de formación*. Recuperado el 27 de marzo de 2021, de <https://ebogestion.es/como-evaluar-un-curso-de-formacion/>

CREENA (2021). *Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra*. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de <https://creena.educacion.navarra.es/web/>

Generalitat Valenciana (2021). *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte*. Recuperado el 14 de febrero de 2021, de

<http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/plans-igualtat-i-convivencia>

Generalitat Valenciana (2021). *Conselleria de Educació, Cultura y Deporte*. Recuperado el 7 de abril de 2021, de

<http://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio>

Tema 22 Oposiciones (2021). *Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo*.

Recuperado el 17 de febrero de 2021, de <https://www.oposinet.com/temario-pedagogia-terapeutica/temario-2-pedagogia-terapeutica/tema-22c-los-problemas-de-comportamiento-en-el-ambito-educativo-analisis-de-los-factores-que-intervienen-desde-una-perspectiva-interactiva-el-papel-de-la-escuela-en-la-prevencioacut/>

Metodología cualitativa (2021). Recuperado el 7 de marzo de 2021, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiaacualitativa.htm

ANEXOS

Anexo 1.

ENCUESTA DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DOCENTES

El objetivo del cuestionario es conocer si los docentes tenéis suficientes recursos y habilidades para hacer frente a las **conductas disruptivas** surgidas en el aula.

El cuestionario es totalmente de carácter anónimo y de uso exclusivamente para la realización de una propuesta formativa.

Marque con una X la casilla correspondiente.

- Es su primer año en el colegio: SÍ NO
- Años de experiencia docente: 5
- Desempeña algún cargo en el centro: SÍ NO

Especifique cuál: _____

- Especifique en qué curso/s en los que imparte docencia o no percibe más problemas conductuales:

1º 2º 3º 4º 5º 6º

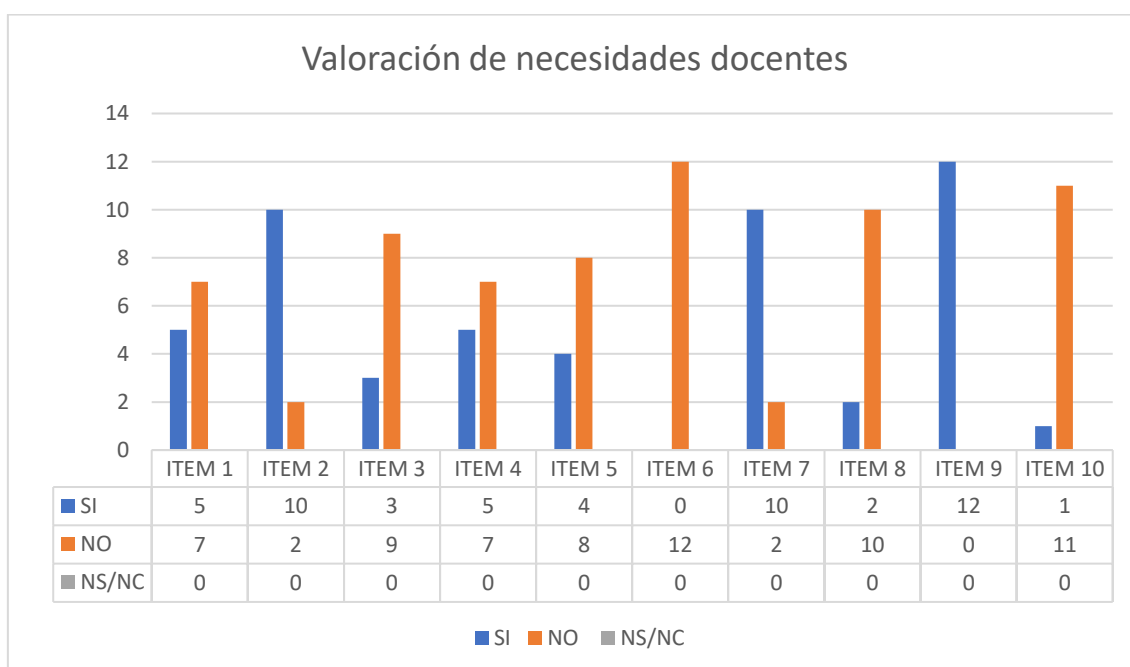
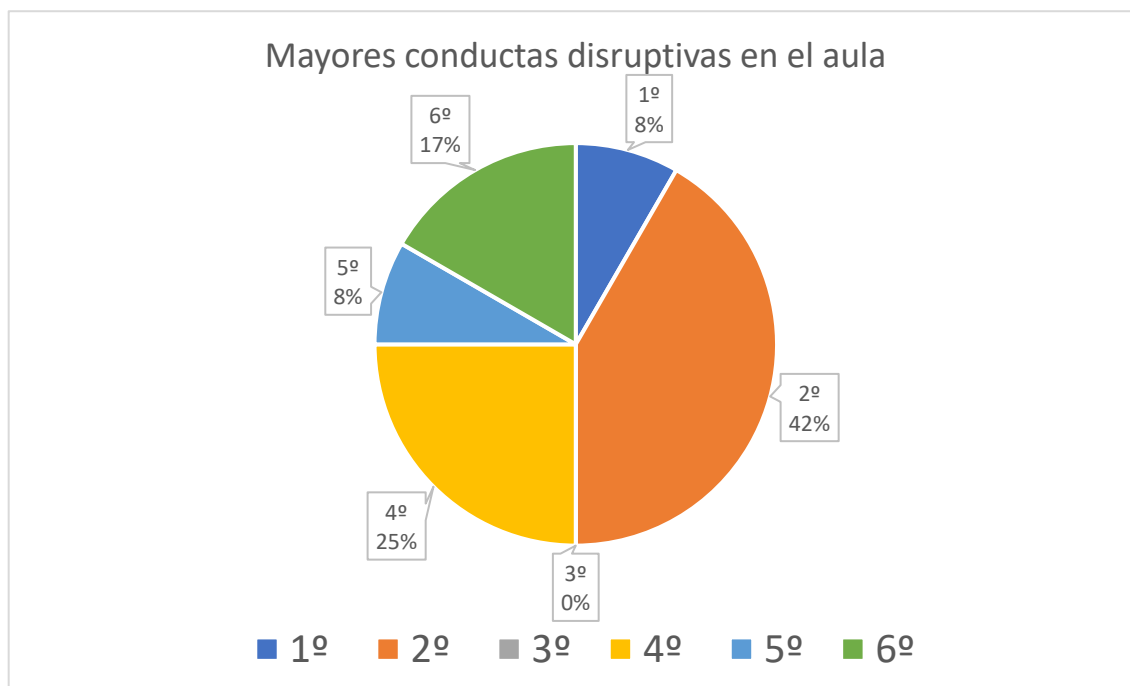
<i>Ítems de valoración de necesidades</i>		SI	NO	NS/NC
1	La convivencia escolar que percibe dentro del aula es buena.		X	
2	Ha presenciado alguna vez alguna mala conducta en su aula.	X		
3	Ha sabido actuar con cautela cuando un niño/a ha presentado un mal comportamiento.		X	
4	Ha sabido prevenir alguna mala conducta.		X	
5	Considera que los profesores son conscientes de los problemas que tienen estos niños/as.		X	
6	Cree que está suficientemente capacitado para saber intervenir ante una mala conducta dentro del aula.		X	
7	Conoce técnicas de modificación de conducta.	X		
8	Alguna vez a utilizado alguna técnica de modificación de conducta para mejorar el clima del aula.		X	
9	Considera que sería necesario realizar sesiones de formación docente sobre las conductas disruptivas para mejorar su labor educativa.	X		
10	Sabría realizar un Programa de Modificación de Conducta.		X	

Anexo 2.

Resultados de la encuesta de diagnóstico

- Curso/s en los que se perciben más problemas conductuales:

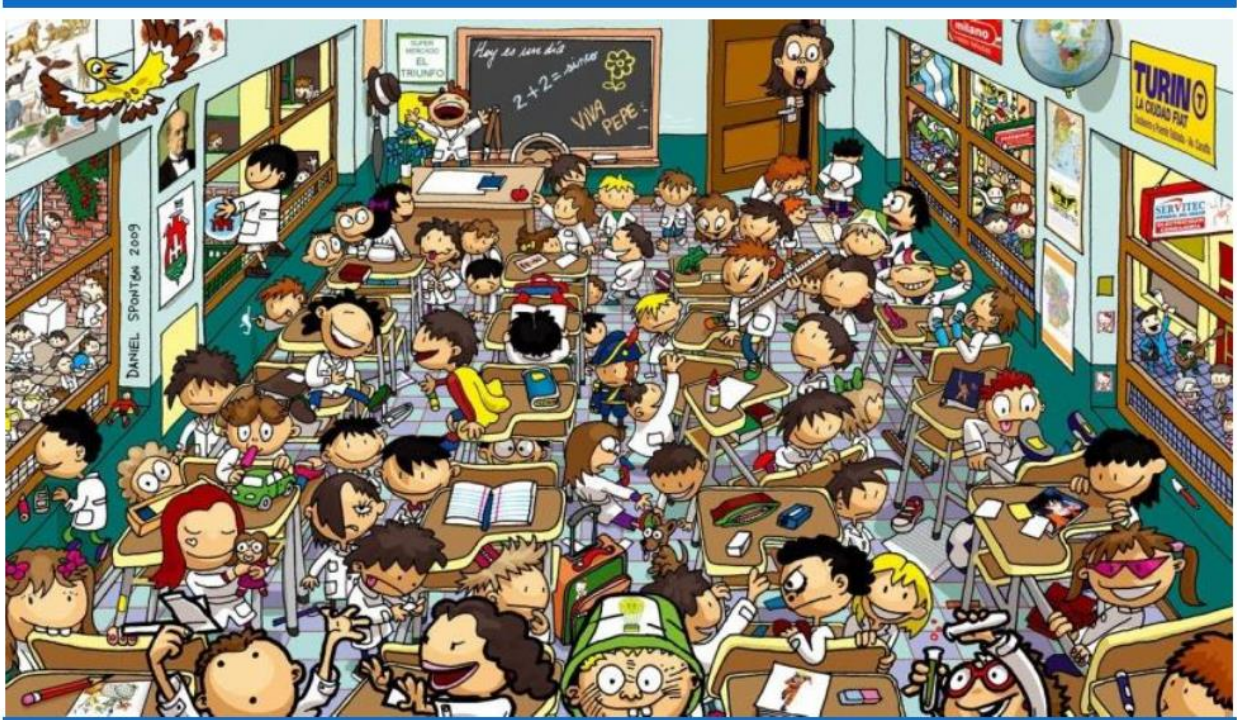
Docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Curso	2º	4º	2º	4º	2º	2º	6º	5º	2º	3º	2º	6º



Anexo 3.

Sesión 1: Introducción.

- **Actividad sesión 1:** Definición conducta disruptiva o mal comportamiento.



Anexo 4.

Sesión 2: Diagnóstico.

Tipo de alumnado sin diagnóstico clínico

Tipo	¿Cómo actúo ante los “problemas” que puedan generar en clase?	
	Problema	¿Qué puedo hacer?
1	Contradice sistemáticamente y, a menudo, sin tener razón. Cuestiona todo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorancia sistemática a sus llamadas de atención. • Enseñarle a guardar su turno. • Reforzar las actuaciones adecuadas. • Hacerle escuchar otras opiniones de los demás. • Darle la razón cuando la tenga.
2	Exceso de bromas que hacen perder el tiempo y desvían la atención.	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorancia sistemática. Poco a poco se dará cuenta de que se está “pasando”. • Reforzar los momentos adecuados. • Hablar con él para saber la causa de esa actitud.
3	Se pone a mirar otras cosas, a hablar con el compañero o a dormir. En definitiva, no atiende en clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorancia sistemática. • Intentar entender la causa de esta actitud. • Preocuparnos por sus intereses. • Intentar motivarlo, traerlo a nuestro terreno.
4	Pregunta continuamente sin dejar hablar, haciendo perder el tiempo con cuestiones marginales.	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer un refuerzo diferencial de tasas bajas y/o alternativas. • Controlar los turnos de palabra, de forma pausada. • Trabajar las autoinstrucciones. • Ignorancia sistemática.
5	Quiere que se vaya más deprisa. Interviene continuamente y rompe los esquemas porque lo sabe todo.	<ul style="list-style-type: none"> • Recordarle los objetivos y el método psicopedagógico. • Atender a sus necesidades. • Enseñar a guardar el turno. • Autocontrol.
6	El grupo está muy pendiente de él. Si es positivo, es muy cooperador. Pero si es un líder negativo, puede perjudicar la marcha de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer su liderazgo proponiéndole tareas que le hagan cooperar de manera positiva; “metértelo en el bolsillo/ganártelo”. • Utilizarlo para atraer a otros.
7	Sigue ciegamente al Líder.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar su autonomía propia. • Darle herramientas para fomentar su capacidad de decisión.

8	El grupo es cruel con él, ya que es el objetivo de menosprecios y bromas.	<ul style="list-style-type: none"> •Valorar sus capacidades. •Trabajar estilos de respuesta. •Trabajar la empatía en el grupo.
9	Le encanta discutir, desvía la atención del grupo y crea tensiones.	<ul style="list-style-type: none"> •Atraer su atención a los contenidos a través de la discusión comenzada. •Ignorancia sistemática. •No perder la calma y no caer en su táctica.
10	Quiere tener siempre la razón. No escucha e impone su opinión. Aquel que le discrepe será automáticamente su “Enemigo”.	<ul style="list-style-type: none"> •Enseñarle que acepte aspectos parciales y otras opiniones. Reestructuración cognitiva. •Fomentar y trabajar la empatía •Mostrarle (a solas) el peligro que conlleva su actitud.
11	Se distrae y distrae a los demás. Interviene con cosas que no tienen nada que ver con lo que se está haciendo, distorsionando al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> •Reclamar su atención, mirándole con frecuencia. •Hacerle preguntas directas.

Nota: Elaboración propia con base en datos de COPYPCV (2018).

Anexo 5.

Sesión 2: Diagnóstico.

TRASTORNO DE CONDUCTA

A. Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad.

PRESENCIA

12 ÚLTIMOS MESES

De por lo menos **3/15** de los criterios siguientes.

EXISTIENDO

por lo menos 1 en los últimos **6 MESES**

AGRESIÓN A PERSONAS Y ANIMALES

1. A menudo acosa, amenaza o intimada a otros.
2. A menudo inicia peleas.
3. Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros (p. ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma).
4. Ha ejercido la crueldad física contra personas.
5. Ha ejercido la crueldad física contra animales.
6. Ha robado enfrentándose a una víctima (p. ej., atraco, robo de un monedero, extorsión, atraco a mano armada).
7. Ha violado sexualmente a alguien.

DESTRUCCIÓN DE LA PROPIEDAD

8. Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
9. Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien (pero no por medio del fuego).

ENGAÑO O ROBO

10. Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.
11. A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones (p. ej. "engaña" a otros).
12. Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima (p. ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión; falsificación).

INCUMPLIMIENTO GRAVE DE LAS NORMAS

13. A menudo sale por la noche a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.
14. Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces o una vez si estuvo ausente durante un tiempo prolongado.
15. A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años.

TRASTORNO DE CONDUCTA

B. El trastorno del comportamiento provoca un malestar clínicamente significativo en las áreas social, académica o laboral.

C. Si la edad del individuo es de 18 años o más, no se cumplen los criterios de trastorno de la personalidad antisocial.

ESPECIFICAR SI...

312.81 (F91.1) TIPO DE INICIO INFANTIL:
Los individuos muestran por lo menos un síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años.

312.82 (F91.2) TIPO DE INICIO ADOLESCENTE:
Los individuos no muestran ningún síntoma característico del trastorno de conducta antes de cumplir los 10 años.

312.89 (F91.9) TIPO DE INICIO NO ESPECIFICADO:
Se cumplen los criterios del trastorno de conducta, pero no existe suficiente información disponible para determinar si la aparición del primer síntoma fue anterior a los 10 años de edad.

AYUDAS EN EL AULA

- No usar gestos, palabras o tonos de voz despectivos.
- Informarle de las consecuencias si la conducta persiste.
- Ser firmes y consistentes en las medidas disciplinarias.
- No entrar en confrontación directa.
- Prever las ayudas personales.
- Ubicación estratégica (cerca del profesor/a) en el aula.
- Controlar estímulos visuales y sonoros.
- Material de aprendizaje estimulante.
- Emplear calendarios y agendas.
- Adaptación de contenidos y actividades.

Anexo 6.

FICHA DESCRIPTIVA DEL ALUMNO

ALUMNO/A:

CURSO:

TUTOR/A:

PERSONALIDAD

ASPECTO A DESTACAR	SI	NO	ASPECTO A DESTACAR	SI	NO
PARTICIPATIVO EN CLASE			CON DISPOSICIÓN AL TRABAJO		
DOMINANTE/A			INDISCIPLINADO/A		
TRANQUILO/A			LIDER POSITIVO		
RESPONSABLE			GROSERO/A		
OBEDIENTE			VOLUBLE		
REFLEXIVO/A			INSEGURO/A		
INQUIETO/A			RESERVADO/A		
IRRESPONSABLE			COLABORATIVO/A		

ACTITUD Y TRABAJO ESCOLAR

	SI	NO	AV
SE CONCENTRA EN LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA			
PRESENTA PROBLEMAS DE ATENCIÓN DISPERSA			
ES ACTIVO/A Y TRABAJADOR/A			
PREGUNTA Y PLATEA DUDAS			
ACABA EL TRABAJO DE CLASE			
HACE LAS TAREAS QUE SE LE MANDAN PARA CASA			
ES ORDENADO/A CON SU MATERIAL			
CUIDA SUS MATERIALES: LIBROS, CUADERNOS, ESTUCHE			
PIDE PRESTADO MATERIAL A SUS COMPAÑEROS			
ASISTE AL COLEGIO CON AGRADO			
HACE UN USO ADECUADO DE LA AGENDA			
ENTREGA LAS ACTIVIDADES Y TRABAJOS EN EL TIEMPO INDICADO			
ARGUMENTA O DA SU OPINION SOBRE TEMAS DIVERSOS			
REFLEJA UN CONOCIMIENTO BÁSICO DE LOS TEMAS ABORDADOS			
MANIFIESTA APATÍA HACIA LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS POR EL DOCENTE			

CONDUCTA EN CLASE

	SI	NO	AV
HACE RUIDOS DESAGRADABLES O INTERRUMPE CONSTANTEMENTE			
SE LEVANTA CONSTANTEMENTE DE SU LUGAR Y SE DISTRAE DE SU TRABAJO			
HABLA CUANDO NO LE CORRESPONDE			
MOLESTA Y PROVOCA A LOS DEMÁS			
SE PELEA O DISCUTE Y ES AGRESIVO CON SUS COMPAÑEROS			
BUSCA LA ATENCIÓN DEL PROFESOR (PROTAGONISMO)			
ESTÁ NERVIOSO O INQUIETO			
ES IRRESPECTUOSO O GROSERO CON EL DOCENTE			
TIENDE A CRITICAR CONSTANTEMENTE			
PUEDE CONSIDERARSE UN ALUMNO CON PROBLEMAS DE DISCIPLINA			

PARTICIPACIÓN GRUPAL

	SI	NO	AV
RESPETA LAS NORMAS DE CONVIVENCIA			
ES ACEPTADO/A POR EL GRUPO			
SE INTEGRA CON FACILIDAD			
AYUDA Y COLABORA CON LOS DEMÁS			
ES CONSIDERADO Y AMABLE CON LOS COMPAÑEROS			
ES "POPULAR" EN EL GRUPO			
ES RESPONSABLE EN EL TRABAJO EN EQUIPO			
PARTICIPA ABIERTAMENTE EN LA DINÁMICA DEL GRUPO SIN LIMITARSE			
DEJA DE PARTICIPAR POR MIEDO A LA CRÍTICA DE LOS COMPAÑEROS			
ES RECHAZADO POR SUS COMPAÑEROS PARA TRABAJAR EN EQUIPO POR SU FALTA DE IMPLICACIÓN O COMPROMISO			
TIPO DE ALUMNO EN RELACIÓN A SU DESEMPEÑO EN EQUIPO: LÍDER, APOYO O COMPLEMENTO			

AUTOCONCEPTO

	SI	NO	AV
ESTÁ SEGURO/A DE SÍ MISMO EN TEMAS ACADÉMICOS			
SE MUESTRA SEGURO/A EN EL ASPECTO PERSONAL			
QUIERE DESTACAR ANTE LOS DEMÁS			
ES DECIDIDO/A Y CON INICIATIVA			
SUELE ESTAR FELIZ Y CONTENTO/A			
TIENDE A SER "LÍDER NATURAL" DEL GRUPO			

PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

	SI	NO	AV
ASISTE A LAS REUNIONES ESCOLARES PROGRAMADAS			
MANIFIESTA INTERÉS EN LA REUNIONES Y PARTICIPA EN ELLAS			
ESTÁ EN COMUNICACIÓN CONSTANTE CON EL DOCENTE			
SIGUE INDICACIONES REALIZADAS POR EL DOCENTE			
ESTÁ PENDIENTE DEL MATERIAL QUE NECESITA SU HIJO/A			
TIENDE A CULPAR AL MAESTRO DEL DESEMPEÑO DE SU HIJO/A			

Anexo 7.

Sesión 3: DETECCIÓN. Caso práctico.

CASO PRÁCTICO.

Alex (*nombre ficticio*) es un niño de 4º curso (repite este año), presenta dificultades de aprendizaje en casi todas las materias, y dificultades ante situaciones que no puede gestionar a nivel emocional, sobre todo cuando trabaja o se le pide que realizase una tarea en el colegio o en casa.

No presenta problemas de relación con otros niños y niñas aparentemente, pero ha pasado casi todo el verano principalmente en casa y jugando con la PlayStation, sin salir con los amigos.

A nivel escolar, Alex tiene una actitud negativa hacia el colegio y poco interés en las actividades, presentado baja confianza en sí mismo. No sabe gestionar las negativas y le cuesta obedecer en general. A veces no dice la verdad en temas escolares sobre las notas y los deberes. Necesita apoyo para hacer los deberes y para preparar los exámenes. No es responsable a la hora de organizar su trabajo, es muy desorganizado.

Además, el profesorado reclama que es muy inquieto, en muchas ocasiones molesta en clase, hace ruidos con el lápiz, se levanta cuando quiere a sacar punta, no contesta cuando se le pregunta y no respeta el turno de palabra. Aunque sí que se hace de notar en los trabajos grupales.

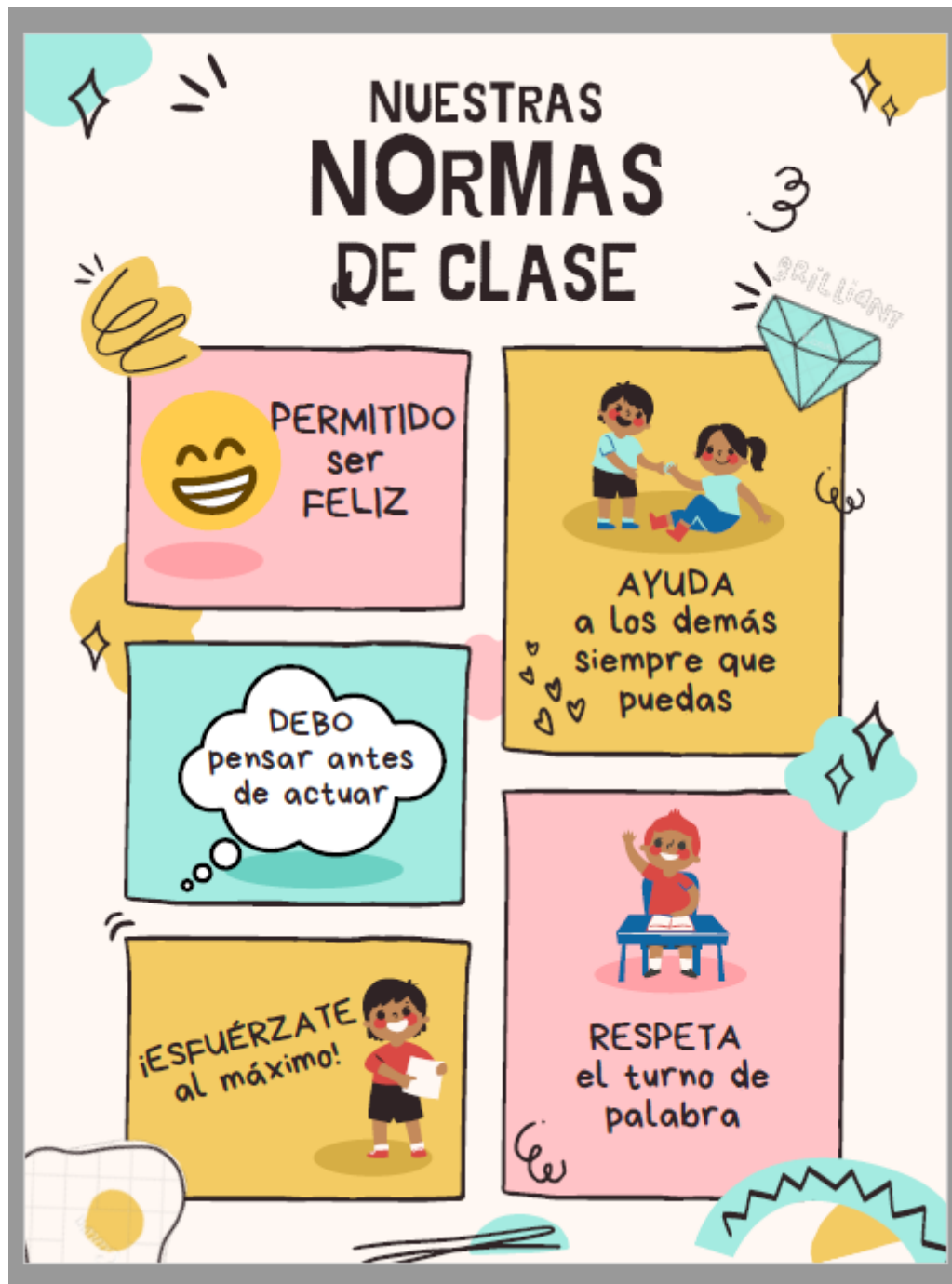
A nivel familiar, los padres dicen que refiere problemas de conducta, les amenaza algunas veces, lo ven impulsivo. De difícil control, reclama mucho la atención de ellos y se enfada ante las negativas. A veces tiene intentos de hacer daño cuando se cabrea y se muerde la mano desde pequeño cuando se pone nervioso. No se ducha ni viste solo.

¿Qué perfil presenta este niño?

Completa la ficha descriptiva del alumno.

Anexo 8.

Sesión 4: Prevención.



Anexo 9.

Sesión 5: Intervención.

Artículo 14. Medidas de respuesta educativa para la inclusión.

http://ceice.gva.es/documents/169149987/169674889/Guia_Decret_valencia_d_equitat_i_d_Inclusio.pdf/dc934cff-4599-4fdc-b379-9987c8861a18

Article 14. Mesures de resposta educativa per a la inclusió

Les mesures de resposta educativa per a la inclusió constitueixen totes les actuacions educatives planificades amb la finalitat d'eliminar les barreres identificades en els diversos contextos on es desenvolupa el procés educatiu de tot l'alumnat, i contribueixen d'aquesta manera a la personalització del procés d'aprenentatge en totes les etapes educatives.

Aquestes mesures s'han de plantejar des d'una perspectiva global, sistèmica i interdisciplinària, que impliqui tota la comunitat educativa i altres agents, incidisca en l'alumnat i el seu entorn, i combine actua-cions de caràcter comunitari, grupal i individual.

1. Nivells de resposta educativa per a la inclusió

El projecte educatiu de centre és el document on s'estableixen els criteris per a definir les mesures de resposta educativa per a la inclusió, les quals s'organitzen en quatre nivells de concreció de caràcter sumatori i progressiu, d'acord amb el que s'especifica en els punts següents i es recull en l'annex. El PAM, que incorpora la concreció anual de les actuacions contingudes en el projecte educatiu del centre, ha d'estar present en els quatre nivells.

a) Primer nivell de resposta

S'adreça a tota la comunitat educativa i a les relacions del centre amb l'entorn sociocomunitari.

El constitueixen les mesures que impliquen els processos de planificació, la gestió general i l'organització dels suports del centre.

Els òrgans de govern, de coordinació i de participació del centre, d'acord amb les seues competències, proposen i aproven aquestes mesures, les quals ha d'aplicar tota la comunitat educativa amb la col·laboració d'agents externs quan siga necessari.

Les mesures que inclouen la participació de persones o entitats externes al centre docent s'han d'acordar i concretar amb els agents implicats.

Els documents que concreten les mesures del primer nivell de resposta són el projecte educatiu de centre i el pla d'actuació per a la millora (PAM).

b) Segon nivell de resposta

S'adreça a tot l'alumnat del grup-classe.

El constitueixen les mesures generals programades per a un grup-classe que impliquen suports ordinaris.

Les mesures en aquest nivell inclouen el disseny i aplicació de programacions didàctiques que donen resposta la diversitat de tot l'alumnat del grup, incloent-hi les activitats d'ampliació i reforç per al desenvolupament competencial i la prevenció de dificultats d'aprenentatge, així com actuacions transversals que fomenten la igualtat, la convivència, la salut i el benestar.

Aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria del grup, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació, el professorat especialitzat de suport i, si escau, la col·laboració d'agents externs, d'acord amb les seues competències.

Les mesures del segon nivell es determinen en les unitats didàctiques així com en el pla d'acció tutorial i el pla d'igualtat i convivència continguts en el projecte educatiu de centre i la seua concreció en el pla d'actuació per a la millora.

c) Tercer nivell de resposta

El constitueixen les mesures adreçades a l'alumnat que requereix una resposta diferenciada, individualment o en grup, que impliquen suports ordinaris addicionals.

Aquest nivell inclou mesures curriculars que tenen com a referència el currículum ordinari i com a objectius que l'alumnat destinatari promocione amb garanties a nivells educatius superiors, obtinga la titulació corresponent en els canvis d'etapa i s'incorpore en les millors condicions al món laboral. S'inclou l'organització d'activitats d'enriquiment o reforç, les adaptacions d'accés al currículum que no impliquen materials singulars, personal especialitzat o mesures organitzatives extraordinàries i, en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, també l'organització del currículum en àmbits d'aprenentatge o el desenvolupament de programes específics d'atenció a la diversitat, regulats per l'Administració o de disseny propi pels centres docents com a part del seu projecte educatiu. Les mesures d'aquest tipus destinades a l'alumnat que cursa els ensenyaments postobligatoris, de règim especial i de formació de persones adultes, s'especifiquen en el capítol V d'aquest decret.

Així mateix, s'hi inclouen les actuacions d'acompanyament i suport personalitzat per a qualsevol

alumna o alumne que en un moment determinat les pugna necessitar, tot incidint especialment en les actuacions que l'impliquen emocionalment, reforcen la seua autoestima, el sentit de pertinença al grup i al centre, i preparen per a interaccions positives en contextos socials habituals. En aquest nivell s'organitzen, igualment, les mesures transitòries que faciliten la continuïtat del procés educatiu de l'alumnat que, per malaltia, desprotecció, mesures judicials o que, per qualsevol circumstància temporal es trobe en risc d'exclusió, requereix suports ordinaris en contextos educatius externs al centre escolar al qual assisteix habitualment.

Totes aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació i la col·laboració del professorat especialitzat de suport i, si escau, d'altres agents externs, d'acord amb les seues competències.

Les mesures del tercer nivell es determinen en el pla d'atenció a la diversitat, el pla d'acció tutorial i el pla d'igualtat i convivència continguts en el projecte educatiu de centre i la seua concreció en el pla d'actuació per a la millora.

d) Quart nivell de resposta

El constitueixen les mesures adreçades a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu que requereix una resposta personalitzada i individualitzada de caràcter extraordinari que impliquen suports especialitzats addicionals.

Atenent al caràcter extraordinari d'aquest nivell, és preceptiu, en tots els casos, la realització d'una avaluació sociopsicopedagògica i l'emissió de l'informe sociopsicopedagògic corresponent.

Les mesures extraordinàries inclouen les adaptacions curriculars individuals significatives, les adaptacions d'accés que requereixen materials singulars, personal especialitzat o mesures organitzatives extraordinàries, els programes específics que requereixen adaptacions significatives del currículum, i els programes singulars per a l'aprenentatge d'habilitats d'autoregulació del comportament i les emocions o habilitats de comunicació interpersonal i de relació social en els contextos habituals i de futura incorporació.

En aquest nivell s'organitzen, igualment, les mesures de flexibilització de l'escolarització, les pròrrogues de permanència extraordinària per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, la determinació de la modalitat d'escolarització o les mesures transitòries que faciliten la continuïtat del procés educatiu de l'alumnat que, per les seues condicions de salut mental, requereix suports addicionals especialitzats en contextos educatius externs al centre escolar al qual assisteix habitualment.

Aquestes mesures les planifica, desenvolupa i avalua l'equip educatiu, coordinat per la tutoria del grup, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació. L'equip educatiu compta amb la col·laboració del professorat especialitzat de suport i, si escau, del personal no docent de suport i d'altres agents externs, d'acord amb les seues competències i segons determine l'avaluació sociopsicopedagògica preceptiva.

En cas de decisions extraordinàries d'escolarització, l'Administració educativa activarà el procediment adient.

El pla d'actuació personalitzat és el document que concreta les mesures d'aquest nivell de resposta.

2. El pla d'actuació personalitzat

El pla d'actuació personalitzat s'ha d'elaborar a partir de la proposta efectuada en l'informe sociopsicopedagògic, orienta l'organització de la resposta educativa i recull les mesures i els suports necessaris, els criteris per a la seua retirada, el seguiment del progrés de l'alumnat, les actuacions de transició i l'itinerari formatiu personalitzat, a fi d'afavorir la progressió cap a una major inclusió i la inserció laboral.

El pla d'actuació personalitzat s'elabora per l'equip educatiu, coordinat per la tutoria, amb l'assessorament dels serveis especialitzats d'orientació i la participació dels diferents professionals que hi intervenen, les famílies i l'alumnat.

L'avaluació anual de l'efectivitat de les mesures desenvolupades forma part d'aquest pla, i s'ha de fer de manera col·laborativa amb la participació de la família i, sempre que siga possible, de l'alumnat.

La conselleria competent en matèria d'educació fixarà els criteris i el model per a l'elaboració d'aquest pla, que forma part de l'expedient acadèmic de l'alumna o l'alumne.

Cuadro resumen de las medidas de respuesta educativa para la inclusión.

http://ceice.gva.es/documents/169149987/169674889/Cap_IV_Exemplificacio_mesures_inclusio.pdf/9f196428-cad9-46c8-a5bb-6abf4746c6c4

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE BARRERAS Y FORTALEZAS DEL CONTEXTO.

MEDIDAS DE RESPUESTA A LA INCLUSIÓN

https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500014545935&name=DLFE-1757701.pdf

Qüestionari de Barreres fortaleses i Mesures

Versió revisada 15/10/19
(EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA)



Conceptualització: OMS (2001): Classificació internacional del funcionament de la discapacitat i de la Salut.

Es defineix barrera com “Tots aquells factors ambientals en l'entorn d'una persona que condicionen el funcionament i creen discapacitat”

Coral Elizondo: “Contextos discapacitants”

Data:	_____
Nom i cognoms de l'alumne/a	_____
Curs/Grup	NIA
Qui emplena el qüestionari	_____

COM EMPLENAR EL QÜESTIONARI?

MARCAR B (BARRERES): Sols quan es valore que el factor ambiental/contextual és rellevant i interfereix negativament en les necessitats de l'alumna/e, dificulta el seu desenvolupament personal i/o acadèmic o modula/genera discapacitat.

MARCAR F (FORTALESES): Sols quan es valore que el factor ambiental/contextual és rellevant i interfereix positivament en les necessitats de l'alumna/e, millorant el seu desenvolupament personal i/o acadèmic o redueix/elimina la discapacitat.

IMPORTANT: Quan sí es done el factor ambiental/contextual però no siga rellevant per a l'alumna/e o no presente una modulació positiva o negativa de les seues necessitats, deixar en blanc



MESURES: Marcar únicament aquelles que actualment s'estiguen desenvolupant o implementant:

NIVELL 1 (mesures que responen a necessitats generals del centre)

NIVELL 2 (mesures que responen a necessitats generals del grup)

NIVELL 3 (mesures individualitzades no extraordinàries que responen a les necessitats concretes de l'alumna/e)

NIVELL 4 (mesures individualitzades extraordinàries que responen a les necessitats concretes de l'alumna/e)

 <p>GENERALITAT VALENCIANA Conselleria d'Educació, Cultura i Esport</p> <p>TOTS A UNA VEU</p>	<p><i>QÜESTIONARI DE DETECCIÓ DE BARRERES I FORTALESES DEL CONTEXT. MESURES DE RESPOSTA A LA INCLUSIÓ</i></p> <p>DIRECCIÓ TERRITORIAL D'EDUCACIÓ DE VALÈNCIA</p>	<p>Servei Psicopedagògic Escolar V-04 Carrer Sant Joan Baptista, 22 46900 Torrent Telèfon 961 206 925 46402081@qva.es</p> 
--	---	--

ÍNDEX DEL QÜESTIONARI

	Pàg.
1. Barreres, fortaleces i mesures d'accés o presència	
1.1. Barreres, fortaleces i mesures relacionades amb les infraestructures del centre	03
1.2. Barreres, fortaleces i mesures econòmiques i soci-familiars	04
1.3. Barreres, fortaleces i mesures d'informació i comunicació	05
1.4. Barreres, fortaleces i mesures materials	06
1.5. Barreres, fortaleces i mesures dels membres de la comunitat educativa	07
2. Barreres, fortaleces i mesures de participació i sentit de pertinença	
2.1. Barreres, fortaleces i mesures comunicatives	08
2.2. Barreres, fortaleces i mesures relacionades amb les interaccions i relacions interpersonals	09
2.3. Barreres, fortaleces i mesures relacionades amb els valors i les normes	10
2.4. Barreres, fortaleces i mesures d'autoregulació i motivació	11
3. Barreres, fortaleces i mesures d'aprenentatge i assoliment	
3.1. Barreres, fortaleces i mesures curriculars (currículum comú i específic)	12
3.2. Barreres, fortaleces i mesures metodològiques	13
3.3. Barreres, fortaleces i mesures organitzatives	14



Anexo 10.

Sesión 6: Actuación.

GUÍA PARA RESPONDER ANTE LA APARICIÓN DE CONDUCTAS PROVOCADORAS O DESAFIANTES DE UN ALUMNO

<https://www.racoinfantil.com/app/download/17543537/GU%C3%8DA+de+RESPUESTA+ante+la+aparici%C3%B3n+de+CONDUCTAS+DESAFIANTES.pdf>



CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA
EQUIPO DE CONDUCTA

GUÍA PARA RESPONDER ANTE LA APARICIÓN DE CONDUCTAS PROVOCADORAS O DESAFIANTES DE UN ALUMNO

QUÉ HACER	QUÉ EVITAR
Considerar las conductas provocadoras o desafiantes como algo abordable con planteamientos educativos donde como adultos y profesionales tenemos la oportunidad de ejercer las mejores cualidades que como educadores poseemos.	La idea de que el comportamiento del alumno es una afrenta personal, un ataque del que hay que defenderse.
Emitirnos mensajes internos de calma ("Esta es una situación que puedo controlar") y que eviten la activación de nuestra propia reacción colérica ("Cuidado, estoy empezando a cabrear", "Haga lo que haga, lo haré tranquilo").	La emisión de pensamientos internos o de comentarios externos que nos activen negativamente o manifiesten que estamos "entrando al trapo".
Permanecer quietos o realizar movimientos lentos y guardar silencio durante unos segundos. Aprovechar para respirar despacio y profundamente. Mirar hacia un lugar u objeto neutro.	Los desplazamientos inmediatos y rápidos hacia el alumno. Los resoplidos, suspiros u otros mensajes de irritación. Las verbalizaciones que intentan "tapar" lo que dice el alumno desafiante, los gritos o las gesticulaciones que manifiestan sobrecarga o negatividad.
Realizar un "movimiento o acción de transición" (Dejar un objeto en la mesa, borrar un trozo de la pizarra, por ejemplo), antes de establecer contacto ocular con el alumno. Aproximarnos a él despacio y con actitud tranquila, manteniendo una gestualidad y mirada tan neutra como sea posible. Pensemos mientras nos aproximamos mensajes como "Estoy manteniendo la calma y eso me ayuda"	Las posturas y actitudes que puedan ser interpretadas como autoritarias, prepotentes o puedan indicar predisposición a la confrontación. Los mensajes beligerantes o despectivos, ya sean verbales, mediante gestos o a través de miradas. La aproximación al alumno mientras nos enviamos mensajes negativos que aumentan todavía más la tensión o calientan la situación.

<p>Aproximarnos al alumno, recuperar el contacto ocular si lo hemos perdido y situarnos a su lado. Si puede entenderse como una muestra cordial de acercamiento, establecer un contacto físico (en hombro o codo). En caso contrario evitar los contactos físicos. Procurar lograr que el alumno permanezca sentado.</p>	<p>Hablar a media distancia o desde lejos. Elevar el volumen de voz. Imprimir un tono hostil a nuestros comentarios. Mantener conversaciones en posición frente a frente, con el alumno de pie o deambulando por el aula.</p>
<p>Emitir mensajes cortos y claros en los que intercalemos el nombre del alumno. Los mensajes han de centrarse en que en ese momento no es posible tratar el motivo de su actitud. Plantearle que "Lo que quiera decir va a poder comunicarlo al finalizar la clase" o en un momento que pueda acordarse.</p>	<p>El uso de alusiones al alumno mediante pronombres o referencias impersonales. Centrar nuestros comentarios en las conductas inadecuadas manifestadas por el alumno. Entrar en discusiones, autojustificaciones o reprimendas públicas...</p>
<p>Si el alumno no se controla, le transmitiremos de un modo igualmente breve y conciso y con una actitud igualmente reposada que tiene dos opciones: calmarse y esperar a que termine la clase para hablar de lo que le ocurre o salir de clase a un lugar supervisado (que ha de estar previsto), donde permanecerá hasta que la clase haya concluido. Le pediremos que opte y actuaremos en consecuencia. Cuanto mayor es el desafío o más intensa la provocación, más serenidad y templanza conviene desplegar.</p>	<p>Perder los nervios como consecuencia de un comportamiento insistente o sobredramatizado. Acompañamos en nuestra acción recondutora de mensajes perjudiciales como "¡Hasta aquí podíamos llegar!", "¡Ahora sí que te vas a enterar!", "No te voy a consentir que te pases de esta manera!"</p>
<p>Ante conductas de "complicidad" o "refuerzo inadecuado" que puedan surgir en el grupo, conviene mantener una actitud ignoradora de las mismas. Es conveniente plantearse el control de las conductas de una en una, priorizando las emitidas por el alumno que focaliza la atención de sus compañeros.</p>	<p>Querer controlar varios "frentes" a la vez y prestar atención a las conductas inadecuadas emitidas por otros alumnos en ese momento. El uso de comentarios amenazantes, de aplicación de medidas disciplinarias para el grupo o cualquier otro comentario que en ese momento pueda convertir al resto de los alumnos en una caja de resonancia de las conductas provocadoras emitidas por el alumno.</p>
<p>Si el alumno, a pesar de optar por quedarse en clase reincide, actuaremos del modo descrito anteriormente, planteándole que ha de salir de clase y acudir con el profesor de guardia. Se le comunicará qué tarea ha de realizar durante ese tiempo</p>	<p>Hacerle salir de clase sin garantía de supervisión y sin tarea a realizar, o considerar la simple expulsión de clase como medida suficiente.</p>

<p>Si el alumno se controla, permanecer unos instantes junto a él (un par de minutos, por ejemplo) mientras retomamos la actividad. Reforzar su reconexión de forma clara pero discreta y alejarnos paulatinamente de su posición sin mantener contacto ocular ni hacer referencias alusivas al episodio desadaptado que se ha vivido.</p>	<p>Mencionar de forma explícita o implícita el episodio que se ha vivido en ese momento, ya sea en grupo o individualmente con el alumno, si éste se ha recondicionado.</p>
<p>Al terminar la clase (o en el momento establecido), ofrecer al alumno un tiempo para comentar y resolver el incidente. Hacerlo en un espacio distinto al aula (neutro y tranquilo) y de forma individual. Hacerlo con talante positivo, expresando expectativas de mejora y en un tono que transmita ofrecimiento sincero de ayuda.</p>	<p>La no realización del encuentro anticipado o llevarlo a cabo de manera apresurada o superficial. Considerar esa situación de diálogo como una pérdida de tiempo y no como una ocasión para el acercamiento.</p>
<p>Considerar cada reconducción o episodio resuelto como un éxito para todos y al que todos (alumno incluido) han contribuido. Sacar conclusiones que ayuden a aumentar la eficacia de este tipo de respuestas en situaciones similares.</p>	<p>La vivencia de la situación resuelta como "Un pulso ganado" que haga sentir al alumno que no sólo no forma parte de la solución sino que sigue siendo un problema latente. El uso de mensajes proféticos o agoreros que transmitan la idea de que "Sabemos que esto volverá a suceder".</p>
<p>Activar nuestra alerta docente positiva hacia los comportamientos adaptativos que el alumno pueda emitir en situaciones posteriores y hacerle saber nuestras apreciaciones de un modo adecuado a las circunstancias y al estilo personal del alumno.</p>	<p>La muestra de una actitud indiferente o autodefensiva que pueda suponer un desencadenante de nuevas tensiones.</p>
<p>Reforzar los logros obtenidos mediante la búsqueda o provocación de una situación compartida entre profesor y alumno (Por ejemplo, solicitarle ayuda o participación en la preparación de algo que conlleve cierta complicidad entre ambos).</p>	<p>La activación de una alerta negativa que nos lleve a disponernos de manera fiscalizadora con el alumno, de ir "a la caza".</p>
<p>Reflexionar individualmente sobre qué aspectos de los mencionados hasta ahora pueden ayudarnos a mejorar nuestro estilo de relación con alumnos provocadores o desafiantes y analizar conjuntamente con otros profesionales las prácticas manejadas.</p>	<p>Obsecarse en que el problema no tiene solución, que el alumno es "un caso perdido" y no centrar nuestra atención en los elementos de cambio que, por pequeños que parezcan, pueden estar a nuestro alcance. Pensar que la situación no merece, al menos, una revisión serena y compartida.</p>

RESUMEN SOBRE QUÉ HACER	RESUMEN SOBRE QUÉ EVITAR
Mantener la calma, controlar interna y externamente la situación. Cuidar nuestros mensajes verbales y gestuales. Controlar nuestro diálogo interno.	"Entrar al trapo", caer en la provocación y facilitar con nuestra respuesta que el alumno alcance su objetivo de descompensarnos, ponemos en evidencia o romper el clima de trabajo.
Ofrecer siempre una actitud recondutora que contemple la posibilidad de que el alumno puede readaptar su conducta.	Mostrar una actitud exclusivamente sancionadora que haga apoyar la dinámica basada en el castigo como único recurso.
Compaginar la aplicación de un protocolo coordinado entre el profesorado ante situaciones críticas con la apertura de momentos para el diálogo personal entre el profesor y el alumno afectado, ya en frío.	Actuar de manera improvisada y variable sin considerar la respuesta que otros profesores pueden estar dando.
Perseverar en la aplicación de los acuerdos aún cuando los resultados iniciales no sean del todo alentadores. Compartir las dudas y los posibles desánimos con el resto de profesionales afectados. Evaluar y ajustar las pautas a seguir cuando eso sea necesario.	"Tirar la toalla" al no lograr resultados rápidos y evidentes. Abandonar la actuación consensuada sin evaluarla ni ajustarla.
Tener presente que el avance depende en gran medida de cómo actuamos en las situaciones en las que no logramos una reconducción inmediata o en las reincidencias. Ahí debemos extremar nuestra actuación más controlada y aumentar nuestra autoexigencia técnica.	Echar por la borda el esfuerzo realizado en una situación que ha exigido un fuerte autocontrol reaccionando finalmente de forma descompensada y mandando el mensaje de que el alumno finalmente ha alcanzado su objetivo de "sacarnos de nuestras casillas".

Anexo 11.

TÉCNICAS OPERANTES		
REDUCCIÓN DE CONDUCTAS		
Extinción	Cuando un niño/a realiza una respuesta, que ha sido anteriormente reforzada, y no obtiene el reforzamiento, la frecuencia de dicha respuesta disminuye.	<i>Ejemplo: no atender a los gritos y/o llamadas de atención negativas.</i>
Coste de respuesta	Se define como la pérdida de un reforzador positivo disponible con el objeto de eliminar una conducta desadaptativa. (Castigo negativo).	<i>Ejemplo: retirada del juego que más le guste.</i>
Tiempo fuera (Time-Out)	Consiste en retirar al niño/a de la situación en la que realiza la conducta que se desea eliminar.	<i>Ejemplo: si el niño/a tira arena a sus amigos, la madre dice ¡no se tira arena! y le sienta un rato a su lado. Durante ese tiempo no se le dirige la palabra al niño/a, ni se le echa la bronca durante y después del periodo de aislamiento. Luego se da opción a seguir jugando.</i>
Saciación	Presentación masiva de un reforzador para que este acabe perdiendo su valor reforzante.	<i>Ejemplo: si a un niño/a le encantan las hamburguesas le daremos hamburguesas todos los días y a todas horas.</i>
Sobrecorrección	El objetivo principal es compensar las consecuencias de la conducta desadaptativa. El sujeto debe restaurar el daño que ha hecho.	
Refuerzo diferencial:	Tasas bajas: Consiste en facilitar reforzadores contingentemente a las conductas emitidas tras un período fijo desde la última respuesta. Es muy apropiado para	<i>Ejemplo: cuando alguien en un grupo hace un uso muy frecuente de la palabra. El procedimiento consistiría en reforzarle</i>

<ul style="list-style-type: none"> - De tasas bajas - De omisión - De conducta incompatible 	<p>reducir conductas problemáticas por sus excesos, no porque en sí sean problemáticas.</p> <p>Omisión: Se refiere, al refuerzo de la no ejecución de una conducta determinada.</p> <p>La conducta que se trata de eliminar se pone bajo extinción, mientras se refuerza cualquier otra conducta alternativa. Si la conducta no es emitida en el tiempo establecido estando así bajo control, ésta se refuerza y el tiempo se disminuye.</p> <p>Conducta incompatible: Se pretende el reforzamiento de conductas incompatibles a las que se quieren eliminar.</p>	<p><i>sólo cuando haga uso de la palabra tras un período establecido.</i></p> <p><i>Ejemplo: Vómitos.</i></p> <p><i>Ejemplo: el reforzamiento de trabajar en silencio en el aula reducirá los ruidos.</i></p>
DESARROLLO DE CONDUCTAS		
<p><i>Moldeamiento</i></p>	<p>Se adquieren conductas ausentes o presentes muy vagamente en el repertorio conductual del niño/a. Consiste en reforzar consistentemente conductas semejantes a la conducta que pretendemos que el sujeto adquiera y eliminar mediante extinción aquellas que se alejan de la conducta deseada. Para realizarlo correctamente, deben seguirse una serie de pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Definir de forma precisa la conducta final que pretendemos obtener. •Elegir una conducta más amplia que incluya la que pretendemos que el sujeto adquiera o que tenga semejanza con ésta. •Reforzar dicha conducta (2), hasta que se presente de forma frecuente. •Reducir la amplitud de la conducta para que se parezca cada vez más a la conducta meta utilizando para ello el refuerzo diferencial. 	<p><i>Ejemplo: El moldeamiento se utiliza de forma espontánea en el aprendizaje de habilidades cotidianas como aprender a hablar. Así, cuando un niño/a produce los primeros balbuceos es reforzado por sus padres, pero cuando produce las primeras sílabas ya no le refuerzan el balbuceo sino lo último. Lo mismo ocurre cuando pronuncian las primeras palabras. De esta manera, mediante el refuerzo diferencial los padres van reforzando aquellas conductas que cada vez se parecen más a la conducta deseada (hablar), pero no las anteriores.</i></p>
<p><i>Encadenamiento</i></p>	<p>Supone descomponer una conducta compleja en conductas sencillas, de manera que cada una de ellas suponga un eslabón de la cadena. El aprendizaje mediante esta técnica puede realizarse de varias formas:</p>	<p><i>Ejemplo: Si una/un chico/chica quiere prepararse para salir a la calle tendrá que realizar distintas conductas como ducharse, vestirse, peinarse... De manera que cada uno de estos actos funciona</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> •Encadenamiento hacia atrás. Es el más utilizado. Se empieza por el último eslabón y se van enseñando los restantes en dirección al inicio de la conducta. •Encadenamiento hacia adelante. En este caso sucede al contrario. Se enseña el primer paso y se refuerza, luego se enseña en segundo y se refuerza la realización de ambos juntos, etc. •Tarea completa. Utilizado para tareas sencillas, se trata de que el sujeto realice todos los pasos seguidos, repitiendo la operación hasta que se consolide el aprendizaje de la conducta. El reforzador se proporciona tras la realización de todos los pasos. 	<p><i>como estímulo discriminativo del siguiente (si ya me duché, ahora tengo que vestirme) y como reforzador de anterior (poder peinarme es el reforzador de haberme vestido, que a su vez es el reforzador de haberme duchado).</i></p>
Instigación	<p>Es una ayuda especial, manual, verbal o visual, que se le da al niño/a para desarrollar e incrementar el éxito en la actividad. En la medida en que el niño/a demuestre una ejecución más diestra, se procede a disminuir gradualmente la ayuda. Las instigaciones pueden clasificarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las instigaciones físicas, a su vez pueden ser totales y parciales. • Las instigaciones visuales son indicadores visuales adicionales para producir una respuesta, se utiliza cuando por ejemplo le decimos al niño/a que abra la boca y adicionalmente abrimos la boca, surte el efecto de instigador visual y produce en la respuesta esperada. • Las instigaciones verbales son sugerencias auditivas adicionales como por ejemplo sonar los dedos. 	
Desvanecimiento	<p>El desvanecimiento se basa en la disminución gradual de las ayudas que se le han dado al individuo para que realice la conducta deseada. Pretende que se mantenga el comportamiento del individuo a pesar de la reducción de las ayudas que se le proporcionaron para aprenderlo. El desvanecimiento consta de dos fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase aditiva: se le suministra al sujeto todas las ayudas necesarias para la consecución de la conducta meta. • Fase sustractiva: las ayudas se van reduciendo de forma progresiva hasta que el sujeto pueda realizar la conducta sin ninguna ayuda externa. La disminución puede desarrollarse de distintas maneras: disminuyendo o demorando la ayuda o bien reduciendo su intensidad. 	
INCREMENTO DE CONDUCTAS		
Refuerzo +/-	<p>El refuerzo positivo es un procedimiento mediante el cual se le presenta al sujeto un estímulo que le gusta o le interesa inmediatamente después de la realización</p>	<p><i>Ejemplo: Un caramelo.</i></p>

	<p>de la conducta (presentación contingente). Con esto se consigue aumentar la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir.</p> <p>El refuerzo negativo, en este caso, se trata de incrementar una conducta deseable mediante la eliminación de un estímulo o situación que sea desagradable para el sujeto, justo después de la realización de dicha conducta (retiro contingente).</p>	
<i>Economía de fichas</i>	<p>Los reforzadores que se usan son fichas que después se intercambiarán por algo que al sujeto le guste. Se deben dejar claros los objetivos que se van a trabajar, así como los premios a los que se podrá acceder mediante la realización de las diferentes conductas. Debemos tener en cuenta distintos aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Las fichas deben administrarse una vez realizada la conducta. •La persona ha de poder elegir entre diversos premios. •Debe mantenerse un equilibrio entre las fichas que se ganan y las que se gastan. •El precio de los premios debe estar ajustado a la frecuencia de su consumo, a las preferencias de la persona y a su coste económico. 	
<i>Contratos de contingencias</i>	<p>Es un acuerdo escrito entre distintas personas (padres, niño/a, profesor, etc.) para cambiar alguna conducta, ya sea por parte de ambos (contrato multilateral) o de una persona (contrato unilateral). Los términos del contrato se negocian entre todos hasta llegar a un acuerdo. Orientaciones a la hora de diseñar un contrato de contingencias efectivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Las partes implicadas deben llegar a un consenso a la hora de marcar el objetivo del contrato. •Deben especificarse los privilegios que se lograran tras la ejecución de la conducta y las penalizaciones por no llevar a cabo los cambios correspondientes. •El contrato debe contener una cláusula adicional de bonificaciones por si la persona excede las conductas. 	<i>Ejemplo: Dedicar más tiempo a estudiar.</i>
<i>Control de estímulos</i>	<p>Una forma adicional de facilitar que la conducta se presente en el momento que se requiere es colocar estímulos que sirvan de señal de la respuesta. Gradualmente se pueden ir disminuyendo estos estímulos.</p>	<i>Ejemplo: se pueden poner letreros, avisos, señales instructivos o recordatorios para que el niño/a recuerde el momento y la</i>

		<i>forma en que se debe presentar la conducta.</i>
Contextualización	Es una técnica de modificación de conducta que se basa en la restricción de los estímulos provocadores o elicitadores de conductas-problema y/o en la instauración o desarrollo de estímulos cuya presencia favorezca el aumento de una conducta que se desea mantener-incrementar.	

Nota: Elaboración propia con base en datos de COPYPCV (2018).

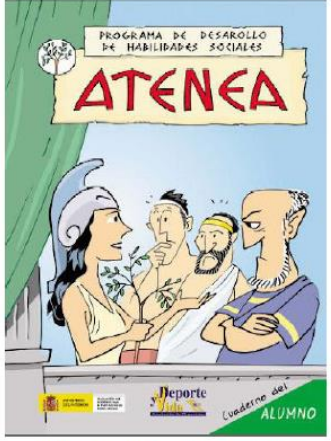
TÉCNICAS COGNITIVAS, EMOCIONALES Y SOCIALES

TÉCNICAS COGNITIVAS, EMOCIONALES Y SOCIALES	
COGNITIVAS	
Autoinstrucciones	<p>“Mediación verbal”: uso del lenguaje como un regulador interno del pensamiento verbal y lógico. Una de sus funciones es la inhibición y regulación de la conducta (Luria y Vygotsky).</p> <p>Se propone una situación conflictiva en la que la respuesta del alumno-a ha sido agresivo-a:</p> <p>Meichenbaum</p> <p>1º- El orientador actúa como modelo hablándose a sí mismo en voz alta: “quiero mantener la calma” 2º- El alumno-a hace lo mismo que el orientador bajo su dirección 3º- El alumno-a repite la instrucción en voz alta sin la guía del orientador 4º- El alumno-a repite la autoinstrucción pero verbalizándola en tono muy bajo 5º- El alumno aplica la instrucción aprendida cuando se produce otra situación conflictiva</p> <p>Piensa en voz alta</p> <p>1º- Definir el Problema: ¿Qué tengo que hacer para actuar correctamente? 2º- Guía de la Respuesta: ¿Cómo lo tengo que hacer? 3º- Autorrefuerzo: Lo estoy haciendo bastante bien. 4º- Autocorrección: Si no he actuado correctamente, asumir el error y repetir el ejercicio</p>
Modelado	<p><input type="checkbox"/> Técnicas de modelado con role-playing</p> <p>o Plantear un problema: alguna situación problemática vivida por el propio alumno. Al efecto no será útil consultar el registro diario de incidencias.</p> <p>o Conjuntamente con el orientador/a buscar la solución adecuada</p> <p>o Verbalizar cómo debió ser su conducta adaptada</p> <p>o Imaginarse a sí mismo actuando de dicha forma</p> <p>o Dramatización: representar la situación conflictiva actuando el orientador como persona con la que se produjo el conflicto y actuando el alumno-a de forma adecuada (reforzar).</p> <p>VARIANTE: el terapeuta actúa como si fuera el niño/a agresivo y el niño/a agresivo como el agredido</p>

	<input type="checkbox"/> Técnicas de modelado en vídeo <input type="checkbox"/> Técnicas de modelado con iguales: observar a otros compañero/a de clase la forma en que resuelven sus conflictos y analizarla con el orientador-a.
<i>Método SOCS</i>	<input type="checkbox"/> S Situación: El profesor plantea un caso concreto, real o pide al alumno que lo plantee, sacándolo de su vida o de una película que haya visto. Se define en qué consiste el problema, cuáles son los factores que configuran esa historia concreta. Se trabaja todo el tiempo que sea necesario. <input type="checkbox"/> O Opciones: se proponen salidas posibles al problema, al conflicto, etc.; cuantas más mejor. <input type="checkbox"/> C Consecuencias: qué pasaría si eligiéramos cada una de las alternativas imaginadas. <input type="checkbox"/> S Simulación: se hace una breve representación (simulación) en la cual se representa visiblemente la opción que parece más sensata.
<i>Control impulsos</i>	Técnica de «control de la ira» de Hughes (1988) 5º-6º EP 1ª FASE: Debate para encontrar una forma de conocer la magnitud de nuestra ira y aprender a controlarla Utilizar un dibujo de un termómetro de la ira en el que aparezcan puntuaciones de 1 a 10. Indicadores de la ira: conductuales, fisiológicas y emocionales de ira previos a las conductas agresivas 2ª FASE: Se entrena al niño/a a frenar el proceso normalmente termina en conductas agresivas hacia los demás diciendo ¡STOP! o algún tipo de auto-instrucción como: “puedo controlarme” 3ª FASE: Entrenamiento en relajación 4ª FASE: Por turnos, los alumnos van imitando la aplicación de la secuencia modelada por el instructor, que solamente ofrece feedback correctivo en caso de que sea necesario.
DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	
<i>Alfabetización emocional</i>	EMOCIONES: 1. Con imágenes de caras 2. Con fotos de caras de uno mismo 3. Con fotos de caras de otros niños/as



	<p>4. En fotos de situaciones reales 5. En vídeos de situaciones reales</p> <p>En todos ellos: ACEPTACIÓN Y RESPETO</p>
<i>Emociones en sí mismo y en los demás</i>	<p>Cuaderno de educación en sentimientos Alberto Acosta, Jesús López Megías, Ignacio Segura y Emiliano Rodríguez. Universidad de Granada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Reconocer sentimientos en nosotros mismos 2.Reconocer los sentimientos de los demás 3.Reconocer y hacer frente a la tristeza 4.Reconocer y afrontar el miedo 5.Reconocer y hacer frente a la culpa 6.Reconocer y controlar nuestros enfados 7.Reconocer y disfrutar de la alegría <p>¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia”. Autores: R. Bisquerra y Eduard Punset y otros. Cuaderno FAROS nº: 6</p> <p>El Observatorio FAROS es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona. http://faros.hsjdbcn.org/</p> <p>Cuaderno de educación en sentimientos Alberto Acosta, Jesús López Megías, Ignacio Segura y Emiliano Rodríguez. Universidad de Granada</p>
<i>Autocontrol emocional</i>	<p>Programa de autocontrol emocional ULISES (10-12 años) R. Comas; G. Moreno y J. Moreno. Ministerio del Interior. Fundación “Deporte y Vida”</p> <p>1ª Parte: UN VIAJE POR EL MUNDO DE LAS EMOCIONES. Sesiones: 1 a 3 2ª Parte: EXPLORANDO NUESTRO CONTROL EMOCIONAL. Sesiones: 4 y 5 3ª Parte: ENTRENANDO EL AUTOCONTROL EMOCIONAL. Sesiones 6 a 10</p>

DE INTELIGENCIA SOCIAL	
Programa Competencia Social	<p>PROGRAMA DE COMPETENCIA SOCIAL (M. Segura y M. Arcas)</p> <p><input type="checkbox"/> Versiones: DECIDE TÚ I: 1º a 4º de Primaria SER PERSONA Y RELACIONARSE I: 1º y 2º de ESO DECIDE TÚ II: 5º y 6º de Primaria SER PERSONA Y RELACIONARSE: 3º y 4º de ESO</p> <p><input type="checkbox"/> FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Spivack y Shure: identificaron los pensamientos necesarios para poder solucionar problemas interpersonales. Estos pensamientos están atrofiados o faltan en muchos delincuentes y en personas con problemas constantes de convivencia... el problema no es la falta de voluntad (“ser malos”), sino de entendimiento (“no ven otra cosa”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensamiento CAUSAL: “¿dónde está el problema?” ○ Pensamiento ALTERNATIVO: capacidad para generar soluciones ○ Pensamiento CONSECUCIONAL: prever las consecuencias de los actos, propios y ajenos ○ Pensamiento de PERSPECTIVA: ponerse en el lugar del otro, salir del egocentrismo ○ Pensamiento MEDIOS-FIN: tener objetivos y seleccionar los medios para conseguirlos
Programa de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta	<p><input type="checkbox"/> Autor: Mario A. Vazquez Ramírez. Gobierno del estado de Aguascalientes. México</p> <p><input type="checkbox"/> Niveles: 6-8 años, 8-10 años, 10-12 años. Cada nivel contiene 18 actividades de 60 minutos c/u aproximadamente.</p> <p><input type="checkbox"/> FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conducta social desadaptada no es un trastorno, sino es el efecto del retraso, ausencia o déficit en el desarrollo de habilidades socio/afectivas. Más que diagnosticar “trastornos de conducta” hay que describir patrones de comportamientos desadaptativos y conocer las habilidades que aún no desarrolla el sujeto. • La intervención no debe consistir en utilizar psicofármacos para controlar el cerebro “enfermo” del niño/a ni tampoco en someterlo a un proceso psicoterapéutico individual, lo adecuado es implementar programas de desarrollo social/afectivo que doten al niño/a de las habilidades que carece. <p><input type="checkbox"/> DESCRIPCIÓN: habilidades que desarrolla:</p>

	<input type="checkbox"/> Autoconcepto <input type="checkbox"/> Autorregulación emocional <input type="checkbox"/> Asertividad <input type="checkbox"/> Conciencia práctica de las reglas <input type="checkbox"/> Cooperación (trabajo en equipo)
Programa de Habilidades Sociales	<p>ATENEA Autores: A. Acero; G. Moreno y J. Moreno. Ministerio del Interior. Fundación “Deporte y Vida”</p> <p>1ª Parte: ¿QUÉ ES LA COMUNICACIÓN? → Sesiones: 1 a 3 2ª Parte: ¿SABES ESCUCHAR A LOS DEMÁS Y HACER QUE TE ESCUCHEN? → Sesiones: 4 a 8 3ª Parte: PRACTIQUEMOS EN EL DÍA A DÍA LAS HABILIDADES QUE HEMOS APRENDIDO → Sesiones: 9 a 12</p>  <p>Cuaderno del monitor - Cuaderno del alumno</p>

Nota: Elaboración propia con base en datos de COPYPCV (2018).

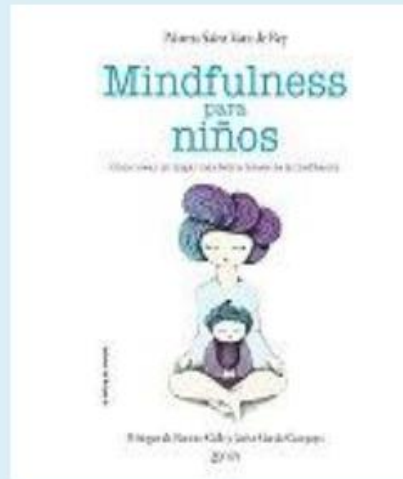
TÉCNICAS DE DESARROLLO INTEGRAL

<p>Relajación</p>	<p>http://www.orientacionandujar.es/ Incluye vídeos</p> <p>http://www.psicodiagnosis.es/ Explica cómo aplicar las de Jacobson, Pasiva y Autógena</p> <p>http://www.musicarelajante.es/ Relajación muscular de Koeppen</p> <p>http://es.scrib.com/doc/120549421/tecnicas-de-relajacion#scribd Método REJOUE (5-12 años) Relajación a través de los juegos</p> <p>http://www.efdeportes.com/ Relajación a través del juego (en grupo)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div data-bbox="586 724 779 874" style="text-align: center;">  <p>EL ENTRENAMIENTO AUTÓGENO Adaptación del método de Schultz para niños y adolescentes TEA Ediciones</p> </div> <div data-bbox="1339 660 1458 879" style="text-align: center;">  <p>TÉCNICAS DE RELAJACIÓN, CONTENCIÓN Y AUTOCONCIENCIA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES Contiene video Editorial INK</p> </div> </div>
<p>Programas de meditación</p>	<p>Programa: MINDFULKIDS</p> <p>OBJETIVOS: reducir el estrés y la tensión relacionada con la salud mental y problemas de conducta</p> <p>PARTICIPANTES: alumnado de 8 a 12 años de tres escuelas primarias</p> <p>DURACIÓN: 12 sesiones de 30 minutos cada una durante seis semanas</p> <p>RESULTADOS: MindfulKids mostró efectos significativamente positivos sobre el bienestar y el comportamiento de los escolares, según informaciones de los propios niños/as, sus maestros/as y sus padres.</p>

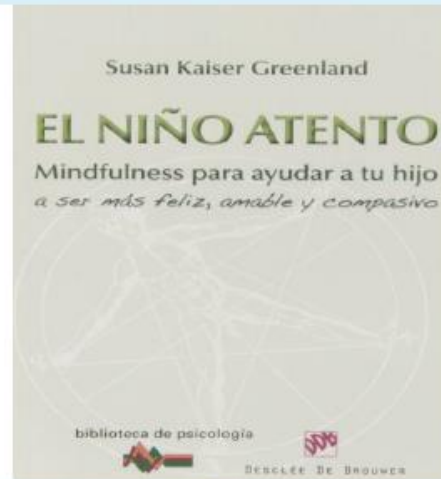
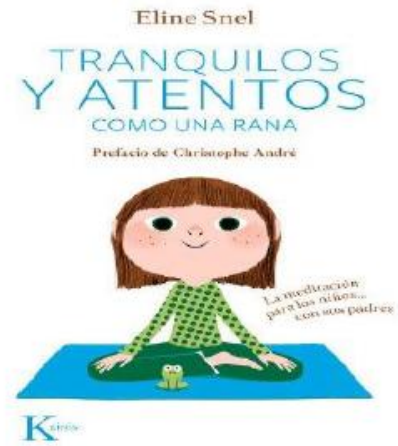
Nota: Elaboración propia con base en datos de COPYPCV (2018).

PROGRAMAS

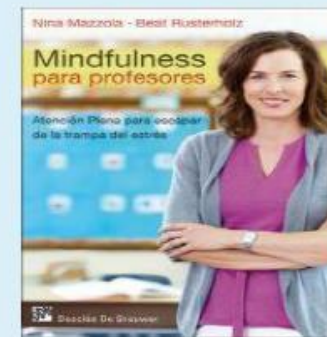
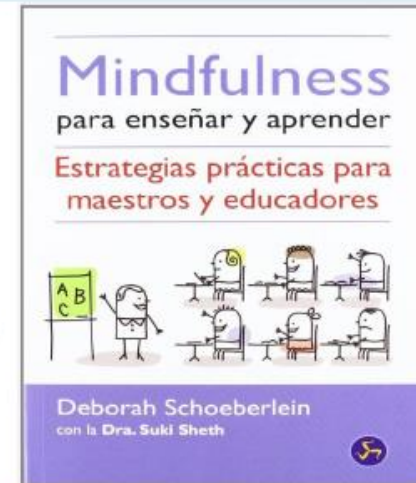
TÉCNICAS DE MEDITACIÓN



P. SAINZ

S. KAISER
GREENLAND

Eline SNEL



Anexo 12.

Sesión 8: Mejora de la convivencia.

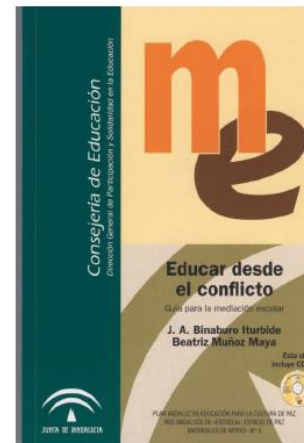
PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO



Actividades de 6 a 16 años
MC. Boqué



Mediación en centros educativos
MC. Boqué



JUNTA DE ANDALUCÍA



JUAN CARLOS TORREGO



PREVENCIÓN DE CONFLICTOS Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA



Anexo 13**CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Conteste a los 15 ítems del cuestionario para valorar el grado de satisfacción del taller de formación que ha recibido sobre las conductas disruptivas, según la siguiente escala:

1 totalmente de acuerdo, 2 de acuerdo, 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4 en desacuerdo y 5 totalmente en desacuerdo.

EVALUACIÓN DEL TALLER	1	2	3	4	5
Los contenidos aportados han sido útiles y suficientes para su formación.					
La planificación de los contenidos en las seis partes ha sido adecuada.					
Ha comprendido que es una conducta disruptiva.					
Sabría identificar el perfil de un alumno/a con comportamientos inadecuados.					
Conoce las medidas previas que debería realizar antes de derivar el caso al Departamento de Orientación.					
Considera que los recursos proporcionados le han servido de ayuda.					
Las actividades propuestas han sido las esperadas.					
Los casos prácticos han sido eficientes para su aprendizaje.					
Sabría intervenir ahora ante una conducta disruptiva en el aula.					
Sabría cuándo y cómo utilizar alguna TMC.					
Se considera capaz de llevar a cabo un PMC por sí solo.					
Ha cambiado su actitud frente al alumnado con conductas disruptivas.					
Sabría cómo mantener la calma y tener autocontrol antes situaciones de altercados en el aula.					
Considera que hemos logrado los objetivos propuestos.					
El lenguaje y la exposición de la docente ha sido clara.					

Explique a continuación, si lo cree oportuno, alguna propuesta de mejora para el taller.