



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: Análisis de conductas disruptivas en un centro
educativo de la provincia de Zaragoza. Propuesta de
intervención.**

Alumno/a: **Ana Gil Arnal**

NIA: **590586**

Director/a: **Teresa I. Jiménez Gutiérrez**

AÑO ACADÉMICO 2019-20

RESUMEN

Las conductas disruptivas son uno de los problemas más frecuentes que se encuentran los docentes en las aulas de todas las etapas educativas. En este Trabajo de Fin de Grado se pretende, en primer lugar, hacer una revisión teórica sobre la etiología de estas conductas, su delimitación conceptual según el DSM-5 así como una revisión de las propuestas de intervención más utilizadas y su efectividad. También se ubican estas conductas en la legislación educativa actual permitiendo conocer los protocolos a seguir en los centros educativos. En segundo lugar, se ha aplicado un cuestionario validado a los docentes de un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón para el análisis de las conductas disruptivas más frecuentes en la etapa de primaria; el grado de influencia en el proceso de aprendizaje; las respuestas que ofrecen los docentes, así como las que les gustaría aplicar. A partir de los resultados obtenidos se ha propuesto un programa de intervención.

Palabras clave: conductas disruptivas; trastorno grave de conducta; etapa de primaria; maestros; propuesta de intervención.

ABSTRACT

Disruptive behaviors are one of the most frequent problems encountered by teachers in classrooms at all educational stages. In this final Degree Project, it is intended, firstly, to do a theoretical review on the etiology of these behaviors, their conceptual delimitation according to DSM-5 as well as a review of the most used intervention proposal and their effectiveness. These behaviors are also located in the current educational legislation allowing to know the protocols to follow in the educational center. Secondly, a validated questionnaire has been applied to the teachers of an educational center in the Autonomous Community of Aragon to analyze the most frequent disruptive behaviors in the primary stage; the degree of influence on the learning process; the answers offered by teachers as well as those they would like to apply. Based on the results obtained, an intervention program has been proposed.

Key words: disruptive behaviors; serius conduct disorder; primary stage; teachers; intervention proposal

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TFG.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1. Delimitación conceptual	8
4.2. Etiología de las conductas disruptivas	11
4.3. Revisión de propuestas de intervención.....	16
5. MARCO LEGISLATIVO	19
6. METODOLOGIA	24
6.1. Descripción de la muestra.....	24
6.2. Instrumentos.....	24
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA ENCUESTA	25
7.1. Frecuencia de conductas disruptivas en el aula	25
7.2. Influencia de estas conductas en el proceso de aprendizaje	27
7.3. Medidas que utilizan los maestros/as en cada una de las conductas planteadas..	29
7.4. Opinión de los docentes sobre el origen y aumento de conductas disruptivas	30
7.5. Respuesta educativa más adecuada según los docentes.....	31
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	33
8.1. Objetivos	34
8.2. Intervención	35
9. CONCLUSIONES	37
10. POSIBLES MEJORAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	41

11. BIBLIOGRAFÍA.....	42
12. ANEXOS.....	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases de la intervención	18
Figura 2. Conductas disruptivas más frecuentes	27
Figura 3. Influencia de las conductas disruptivas en el proceso educativo	28
Figura 4. Influencia en el proceso educativo de las conductas más frecuentes en el centro de muestra.....	29
Figura 5. Esquema de la propuesta de intervención	36

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Grado de frecuencia (Interrumpir)	26
Tabla 2. Grado de frecuencia (Levantarse)	26
Tabla 3. Grado de frecuencia (Ruidos).....	26
Tabla 4. Porcentajes de respuestas de los docentes	29
Tabla 5. Respuestas de los docentes ante las acciones más frecuentes en el centro	30
Tabla 6. Relación de afirmaciones sobre el origen de actitudes disruptivas	30
Tabla 7. Medidas apropiadas según los docentes para una respuesta educativa adecuada	31

1. INTRODUCCIÓN

Está ampliamente reconocida la importancia del desarrollo armónico de los aspectos cognitivos, afectivos, motóricos y sociales de los primeros años de vida, período donde se enmarca la etapa de Educación Primaria. "Una de las situaciones de riesgo que puede vulnerar el desarrollo armónico e integral de niños y jóvenes viene determinada por un variado conjunto de conductas que, por su topografía, características y consecuencias derivadas, son conceptualizadas bajo el término de trastornos de la conducta" (García et al, 2011, p.6). La presencia de este trastorno en esta etapa "puede tener como consecuencia severas implicaciones en su aprendizaje, éxito escolar y en la adecuada convivencia y relación social con los compañeros y profesores de sus centros educativos" (García et al, 2011, p.6).

Por ello, la escuela como institución debe asegurar que se ofrece a lo largo de las distintas etapas escolares las habilidades necesarias para prevenir o hacer frente a posibles situaciones personales o sociales que desencadenen en conductas disruptivas y que, a su vez, tengan como consecuencia el desajuste académico e individual del alumno/a. No obstante, la escuela debe ser un agente más del engranaje, junto con la familia, grupo de iguales y distintos servicios, teniendo todo ello como marco la comunidad educativa.

Este argumento parece evidente pero no fue "hasta la Convención sobre los derechos del niño, aprobada por la Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, cuando se consideró el desarrollo pleno y armonioso de la infancia como una responsabilidad colectiva de todas las instituciones públicas, de todas las organizaciones que configuran la sociedad donde vivimos y de toda la ciudadanía mundial" (CERMI, 2017, p.2). En 2006, desde las Naciones Unidas se defiende "una vez más el valor y la dignidad intrínseca de cada ser humano, y se establece un claro mandato a favor del máximo desarrollo del potencial, la personalidad, los talentos y la creatividad de la infancia con necesidades o riesgo de padecerlas" (CERMI, 2017, p.2) desde una intervención colaborativa de todos los agentes implicados en el desarrollo del individuo.

La escuela ha superado muchos retos y ha evolucionado en muchos aspectos a lo largo de la historia. Podemos decir que, en la actualidad, estamos ante una escuela activa, con metodologías innovadoras, con un profesorado implicado; no obstante, todavía existen muchos aspectos en los que se debe poner el foco y uno de esos es el clima en las aulas, y dentro de este, el tratamiento de las conductas disruptivas ya que se

están convirtiendo en una fuente de preocupación para toda la comunidad educativa (familia y escuela) y la sociedad en general.

2. JUSTIFICACIÓN

Alrededor de la mitad de los diagnósticos realizados en la etapa de Educación Primaria son conductas disruptivas tal y como nos indica la Guía de Intervención de la Comunidad Autónoma de Aragón. Pero, ¿por qué se producen estas conductas?; ¿hay una comunicación fluida entre los docentes, alumnos y familias en torno a estas?; ¿cuáles son las iniciativas/dinámicas o programas que se llevan a cabo en los centros educativos?; ¿la respuesta a estas intervenciones es positiva? A través de este Trabajo de Fin de Grado se pretende realizar una revisión teórica y normativa sobre el tema en el ámbito educativo, además de dar respuesta a estas y otras cuestiones analizando la situación en un centro concreto.

En los últimos dos siglos se han producido múltiples cambios en la sociedad como la globalización económica y social, la reducción de los miembros del núcleo familiar; la incorporación de la mujer al trabajo remunerado; cambios culturales en los estilos educativos; la emergencia de nuevos tipos de familias y la necesidad de compatibilizar todo lo anterior. Pese a estos cambios, la familia sigue siendo el principal escenario social donde se desempeñan funciones relativas a la economía, protección, desarrollo emocional y cognitivo de sus miembros. La escuela, por otra parte, es donde se amplía el círculo de socialización a los iguales y a otros adultos. Además, pasará a formar parte indispensable del niño/a durante gran parte de su vida. Por tanto, debido a esta influencia que ejerce la familia y la escuela en el niño/a, se va a tener en cuenta el importante papel que desarrollan estos ámbitos incluyéndolos en las propuestas educativas sobre conductas disruptivas.

3. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TFG

Una parte esencial del inicio de toda investigación es el planteamiento de objetivos. Para ello he hecho una revisión de preocupaciones durante mis años de trabajo en centros educativos, dudas que me han transferido compañeros/as y cuestiones que me he planteado después de hacer una revisión de la bibliografía sobre conductas disruptivas en las aulas.

Así, la **finalidad principal** de este Trabajo de Fin de Grado es:

- Analizar las conductas disruptivas en la etapa de primaria en un centro educativo concreto y realizar una propuesta de intervención.

Para ello, he establecido los siguientes **objetivos generales**:

1. Establecer el marco teórico y legislativo de las conductas disruptivas.
2. Valorar la situación de las conductas disruptivas en las aulas de primaria de un centro educativo específico.
3. Ofrecer una propuesta de intervención ajustada a los resultados obtenidos.

Para lograr los objetivos generales propuestos, planteo unos **objetivos específicos** que me ayudarán a lograr los objetivos generales antes citados:

1. Analizar el marco teórico, así como la legislación en Aragón para contextualizar los tipos de conductas disruptivas y procedimiento de intervención a seguir (procedimientos y protocolos de diagnóstico, derivación y seguimiento, programas de intervención, etc.)
2. Conocer las conductas disruptivas más frecuentes en el centro objeto de estudio, su grado de influencia en el proceso educativo, la respuesta de los docentes ante estas conductas, así como las que les gustaría ofrecer.
3. Proponer un plan de intervención para toda la comunidad educativa enfocado en la prevención y resolución de conflictos

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Delimitación conceptual

Las *conductas disruptivas* son definidas por Jurado (2015) como aquellas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Durante el periodo de escolarización, el alumnado puede desarrollar estas conductas contrarias a las normas dando lugar a consecuencias negativas tanto para él mismo como para las personas que le rodean como aislamiento social y rechazo de sus iguales, revirtiéndose a su vez en un aumento de estas situaciones. Ejemplos de estas conductas son desafiar a los docentes, iniciar peleas, no traer el material, hablar cuando lo hace el docente, molestar deliberadamente a otras personas, etc.

Pero, ¿cómo sabemos dónde está el límite entre conducta disruptiva y trastorno de conducta? "La gravedad o intensidad de los problemas de conducta es amplia y va desde problemas cotidianos más o menos intensos o incómodos hasta los desórdenes del comportamiento recogidos en las clasificaciones internacionales" (García et al, 2011, p.10). Pueden darse conductas disruptivas aisladas en un ámbito o varios y que con unas dinámicas o intervención adecuada desaparezcan. Sin embargo, tal y como indica Kazdin "un trastorno grave de conducta es un patrón de comportamiento, persistente, 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 en el ámbito familiar, escolar y/o social" (1995, p.8).

La Asociación Americana de Psiquiatría, en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) define los trastornos de conducta como "un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que no se respetan los derechos básicos de otros, ni las normas o reglas sociales propias de la edad" (2018, p.472). Los criterios diagnósticos según este manual son que manifieste en el último año de 3 a 15 criterios de los siguientes, existiendo por lo menos 1 en los últimos 6 meses:

Agresión a personas o animales

1. A menudo acosa, amenaza o intimida a otros.
2. A menudo inicia peleas.
3. Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros.
4. Ha ejercido la crueldad física contra personas.
5. Ha ejercido la crueldad física contra animales.
6. Ha robado enfrentándose a una víctima.
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.

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.
12. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentarse a la víctima.

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 y estuvo ausente durante un tiempo prolongado.
15. A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años (2018, p.469-471).

Además, dentro del Trastorno Grave de Conducta, puede diagnosticarse un *Trastorno Negativista Desafiant* que se caracteriza por un patrón de enfado/irritabilidad y discusiones/actitudes desafiantes o vengativas muy frecuentes y persistentes. Puede aparecer limitado en un contexto o en varios. En niños menores de 5 años el comportamiento debe aparecer casi todos los días durante un periodo de seis meses por lo menos y, si es mayor de 5 años, el comportamiento debe aparecer por lo menos una vez por semana durante al menos 6 meses. O un *Trastorno Explosivo Intermitente* que puede ser definido como falta de control del comportamiento agresivo impulsivo en respuesta a una provocación experimentada subjetivamente que no produciría normalmente tal arrebato. Es decir, la respuesta a una acción es desproporcionada con respecto a la provocación o a cualquier factor estresante psicosocial desencadenante. Para diagnosticar este trastorno el individuo tiene que tener 6 años o más y puede ir asociado al diagnóstico de trastorno de déficit de atención/hiperactividad, trastorno de conducta, trastorno negativista desafiant o trastorno del espectro autista.

Estos trastornos pueden ser evaluados a través de diferentes técnicas:

- Historia clínica y análisis médico: Se compone de todos los documentos y registros que dan información sobre el niño/a. Las fuentes de información son la familia, servicios sanitarios, servicios sociales y educativos.
- Observación directa y autorregistro: Se registra información sobre los antecedentes y consecuentes, para realizar el análisis funcional. Además, se puede registrar duración, frecuencia, cantidad o proporciones.
- Cuestionarios:
 - Baterías de Socialización (BAS, Silva y Martorell, 2018)

- Código de observación de conducta en el aula (Abikoff y Gittelman, 1985)

Muchos autores coinciden en que el desarrollo de este problema tiene su origen en la normalidad hasta llegar a un trastorno grave de conducta u otros trastornos complementarios. Es decir, van pasando por comportamientos propios de las distintas etapas como desobediencia o comportamientos antisociales en la adolescencia hasta llegar a ser diagnosticado. Los factores que determinarán un trastorno serán la edad, frecuencia e intensidad de estas actitudes.

Investigadores como Díaz-Sibaja (2005) afirman que en su evolución tienen gran influencia los factores de riesgo y los divide en factores biológicos, personales y familiares. En cuanto a los factores biológicos destaca el género o las características neurológicas; dentro de los factores personales, la personalidad, variables cognitivas y otros trastornos asociados; por último, incluye factores familiares como psicopatología de los padres, familias desestructuradas, así como estilos educativos. Todos estos factores de riesgo se ven reducidos o incrementados en función de factores protectores entre los que destaca Pedreira (2004): características individuales (alta autoestima, CI elevado, capacidad de resolución de problemas), soporte familiar adecuado, soporte social enriquecedor y buena accesibilidad a programas de prevención e intervención.

4.2. Etiología de las conductas disruptivas

Pero, ¿cuál es el origen o los factores desencadenantes de estas conductas disruptivas?. No hay una respuesta general para esta cuestión ya que cada individuo tiene unas circunstancias intrapersonales específicas que combinadas con el ambiente positivo o negativo en el que se desarrolla, da lugar a posibles conductas disruptivas. Un ejemplo muy frecuente son las continuas interrupciones o comentarios inapropiados que pueden ser debidos a un intento inconsciente de llamar de atención, a la falta de habilidades sociales o por comportamiento aprendido.

Se considera que la etiología de las conductas disruptivas es biopsicosocial, es decir puede tener un origen tanto biológico (temperamento, sexo, neurofisiología, personalidad) como social (trastornos en los padres, gestión de conflictos, ausencia de normas, falta de comunicación). Su prevalencia es de un 2% a un 16% y es 4 veces más frecuente en niños que en niñas. Tal y como indican García et al. (2011) el trastorno de conducta es uno de los más diagnosticados en las unidades infanto-juveniles tanto en España como en otros países.

Los enfoques actuales sobre el desarrollo infantil están centrados en la familia y por tanto, está implícita la importancia de los entornos próximos al niño/a como contexto esencial del aprendizaje y al mismo tiempo de la construcción de su personalidad. Estudios como los de Faubel (1998) o Gallego (1998) han constatado que el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales infantiles con sus iguales tiene su origen en las prácticas del núcleo familiar tales como la resolución de problemas entre sus miembros o la aplicación de estrategias autorregulatorias.

García et al. opinan que "la mayor parte de los problemas de conducta que muestran los niños pueden explicarse como un desajuste entre su contexto familiar, escolar o social" (2011, p.10). No obstante, si éste continúa, estos niños y niñas pueden ser juzgados como problemáticos teniendo consecuencias académicas y sociales dificultando así su óptimo desarrollo y adaptación.

Asimismo, en la actualidad, los cambios de valores y normas avanzan a gran velocidad y se centran en el bienestar inmediato y permanente. Autores como Savater (1997) debaten sobre la influencia de la autoridad de los padres en las futuras conductas disruptivas. Este autor afirma que los padres, en ocasiones, sienten desánimo o desconcierto para construir pautas mínimas de socialización o dotar de habilidades sociales y descargan esta tarea en los docentes. Por tanto, estos niños cuando comienzan su recorrido en el sistema educativo sienten una antipatía hacia la autoridad ya que entre sus "valores prioritarios no se encuentra la educación y la formación como medio para el desarrollo personal y social" (Calvo et al; 2006, p.6). En consecuencia, esto puede desencadenar en una frustración que da lugar a conflictos sociales, familiares y emocionales.

Sin embargo, la familia, como primer sistema social, debe representar un espacio de seguridad para el niño con el fin de que éste pueda actuar despreocupándose de la evaluación que los miembros hacen de su comportamiento. Por tanto, debe ser un ámbito donde se transmitan las pautas sociales básicas al mismo tiempo que se conforma un vínculo de seguridad. Posteriormente, la red social se amplía con el ingreso al sistema escolar y a la vinculación con el grupo de pares. A su vez, tal y como afirman Trianes, Muñoz & Jiménez (1997), el entorno más próximo, la familia, así como sus iguales o el centro educativo pueden ser favorecedor o no de conductas disruptivas y por consiguiente de entorpecer o reforzar el desarrollo personal.

En efecto, las familias son el instrumento básico para la adquisición de valores, normas y creencias de una sociedad, pues en estos primeros años de vida tiene lugar la socialización primaria, a través de lo que se ha denominado en la literatura estilos de socialización parental, y sobre la que se asientan las bases de una futura integración en la sociedad. Aportes como los de Maccoby y Martin (1983), "han servido para reformular la propuesta hecha por Baumrind (1966), proponiendo cuatro estilos parentales a partir de dos dimensiones: afecto/comunicación y control/ establecimiento de límites" (Capano et al, 2016, p.417). Las características principales de estos cuatro estilos educativos son:

- Estilo democrático: estos padres aplican las variables de afecto, control y exigencia de madurez de manera equitativa y sus hijos muestran tener mayor ajuste emocional y conductual. Los padres promueven la responsabilidad y la autonomía en sus hijos dando lugar a jóvenes con menor probabilidad de presentar frustraciones, ira o rebeldía.
- Estilo permisivo: se caracteriza por un alto afecto con bajo control. Tal y como describen (Torío, Peña & Inda, 2008), los niños y jóvenes que crecen en un ambiente permisivo tiene más dificultad para seguir instrucciones, interiorizar valores, tienen baja autoestima y falta de confianza, además de que posiblemente viven situaciones de desacuerdos familiares o discusiones que les pueden llevar a tener menor control de impulsos y conductas disruptivas.
- Estilo autoritario: en estas familias se observa un elevado control con escaso afecto y lo que más se valora es la obediencia llevando a los niños y jóvenes a tener una falta evidente de autonomía, seguridad, confianza y, por tanto, dificultades de relación social. Un estudio realizado por De la Torre, García-Linares y Casanova (2014), refieren que este estilo se encuentra asociado a mayores manifestaciones de agresividad.
- Estilo negligente: con bajo control y afecto, este estilo es también conocido como crianza no involucrada que se caracteriza por una falta de capacidad de respuestas a las necesidades del niño/a; es decir, los padres son indiferentes a su estado emocional, personal o conductual. Estos niños tienden a mostrar

necesidades importantes en cuanto a cognición, apego, habilidades emocionales y sociales.

Según algunos autores, “los problemas de conducta que presentan los adolescentes con padres permisivos son menores que los que presentan los adolescentes con padres autoritarios y negligentes” (Capano, 2016, p. 418). Es más, según refieren en su estudio Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio (2011), los alumnos con padres considerados tanto permisivos como democráticos utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje autorregulado, incidiendo esto positivamente en el desempeño académico de los alumnos

En la actualidad se han desarrollado nuevos enfoques para referirse a las relaciones entre padres e hijos como el modelo de construcción conjunta o influencias múltiples propuesto por Palacios (1999). Este modelo se basa en la bidireccionalidad de la relación entre padres e hijos además de que se adapte el estilo educativo a la edad o etapa del individuo y se promueva su desarrollo. En este sentido de bidireccionalidad, Oliva, Parra y Arranz (2008), deciden utilizar el nombre de estilos relacionales, en lugar de estilos parentales y desarrollan la idea de que la familia es un sistema abierto donde pueden influir otras variables como la escuela, las relaciones con sus iguales o el contexto donde viven, coincidiendo así con las teorías ecológicas.

Así pues, está demostrada la importancia de los distintos ámbitos sociales en el desarrollo social, cognitivo o psicológico de los niños. Por ello, el desarrollo de todos los ámbitos del individuo se relaciona de manera directa con las premisas que defiende la Teoría Ecológica de Brofenbrenner enfocada a comprender el desarrollo humano dentro de un sistema de ambientes interactuantes. Este autor destaca la influencia que tiene el contexto en el que se desenvuelve la sociedad, en este caso en los niños y niñas de esta edad. Sostiene que en el desarrollo de toda persona se da un cambio constante en la forma en la que percibe su contexto próximo (su ambiente ecológico) y cómo se relaciona con él. Estos sistemas que afectan al individuo son los siguientes:

- Microsistema: Corresponde a las relaciones sociales que el individuo pone en práctica en el contexto específico en el que participa. En la etapa de primaria, los microsistemas serían la familia, la escuela, el grupo de iguales y el barrio, es decir el ámbito más próximo del individuo.

- Mesosistema: Es el producto de la relación entre 2 ó más microsistemas. Un ejemplo es cuando los padres se involucran con las el ámbito escolar y trabajan de manera coordinada familia-escuela.
- Exosistema: Se denomina exosistema a los contextos en los que no está incluido directamente pero sin embargo se ve afectado por lo que sucede en él. Este sistema en la esta etapa de 6 a 12 años puede ser el trabajo de los progenitores o las relaciones de amistad de estos.
- Macrosistema: Es el marco ideológico y cultural en el que se desarrolla el individuo y que influye a su vez en los tres sistemas anteriores (microsistema, mesosistema y exosistema). Está formado por el modelo económico en que está inmerso o el conjunto de valores culturales y políticos.
- Cronosistema: Corresponde al momento histórico en el que está inmerso el individuo y que influye en su desarrollo armónico ya sea por factores económicos, sociales o culturales como son los conflictos bélicos, cambio de país de residencia o características económicas. Es decir, el efecto del tiempo sobre los otros sistemas.

A parte de la familia y del proceso de socialización del niño/a, autores como García & Magaz (1998) relacionan el desarrollo de las funciones ejecutivas con la aparición de conductas disruptivas. Estos autores concluyen que, si el individuo tiene dificultades en el desarrollo de procesos cognitivos como la identificación de un problema y del estado emocional asociado, establecer las causas y consecuencias del mismo o generar alternativas que den lugar a una toma de decisión, pueden existir dificultades en las habilidades interpersonales y por tanto se muestran conductas ineficaces para la interacción social y la adaptación en la escuela. En definitiva, las consecuencias de estas conductas disruptivas no son solo académicas sino también socioemocionales.

Por tanto, una persona no es solo fruto del desarrollo biológico sino también, de manera contundente, de los ambientes en los que está inmerso. Por consiguiente, nos podemos plantear qué peso tienen los ámbitos socioculturales en la evolución y tratamiento de los niños/as en el tema que nos ocupa, es decir, ¿de qué forma influye el comportamiento de los adultos de referencia en la conducta disruptiva del niño/a?, ¿las figuras de referencia como el maestro influyen en la conducta del niño/a?, ¿cómo interfieren las pautas culturales en el futuro de niño? o ¿funcionan las intervenciones

que se desarrollan en los centros para prevenir estas conductas?. En este Trabajo de Fin de Grado me propongo analizar ciertos aspectos que nos pueden ayudar a tener una visión más completa de estas cuestiones.

4.3. Revisión de propuestas de intervención

En los últimos años se han puesto en marcha distintos programas de intervención para disminuir las conductas disruptivas en los centros educativos. Por ejemplo, se han iniciado programas relativos a la prevención de conductas agresivas en centros educativos que, según las investigaciones de Wilson y Lipsey (2007), han mostrado resultados positivos. Estos programas se ofrecen a la totalidad del alumnado, es decir no se selecciona a parte del mismo, sino que se recibe como una clase más de la jornada escolar. Un ejemplo de estos programas es el *Good Behaviour Game* que fue evaluado por Kellam et al. (2008) y se mostraron resultados positivos tanto a nivel inmediato como a largo plazo en cuanto a socialización y manejo conductual en el aula. También se ha evaluado el programa de prevención CONVES para la mejora de la convivencia en Educación Primaria quedando constatada la mejora de la autoestima y la adaptación infantil según Güemes (2011).

Mendoza y Pedroza (2015) pusieron en marcha un programa cuyo objetivo principal era mejorar la convivencia escolar en un centro educativo ubicado en una zona delictiva, es decir, en niños que ya mostraban conductas disruptivas de distinta índole. Su método se basó en entrenar a ocho docentes en estrategias como control de estímulos, entrenamiento en respuesta alternativa, reforzamiento de conducta, habilidades para la solución de problemas, técnicas de autocontrol o aprendizaje cooperativo. Una vez implementado se constató que se había reducido notablemente las agresiones verbales, físicas y contra las normas de funcionamiento del centro. Este programa se centró en los docentes como agente de cambio y los resultados permiten afirmar que la intervención conductual funciona.

Otros programas van más allá y proponen incluir la educación para la convivencia como un contenido curricular de tipo actitudinal siendo objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Pérez (1999) propone esta intervención a cuatro niveles, en primer lugar, como parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC) reflejando los valores fundamentales del mismo y los cuales deben estar inmersos en las propuestas de aprendizaje que realice cada maestro. En segundo lugar, crea un clima de participación democrática "que propicie relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la

justicia, la imparcialidad y la cooperación" (Pérez, 1999, p.117). El tercer escalón sería realizar asambleas donde docentes y alumnado pudiera participar libremente y expresar cuestiones relativas a la convivencia en las aulas llegando a acuerdos. Y, en cuarto lugar, todos anteriores llevarían a un autogobierno de los alumnos en el aula siendo ellos los que elaboran las normas a seguir y por tanto conscientes de las mismas, así como en algunas decisiones que se tomen en el centro. Sin embargo, esta propuesta no ha sido sometida a evaluación y, por tanto, no quedan constatados los resultados positivos de estas medidas.

Además, hay programas que apuestan por la educación emocional ya que como revelan los estudios de Rivandeira, Gómez y Cajas (2019), la educación emocional influye en la reducción de las conductas disruptivas concluyendo que esta es un factor clave para mejorar la convivencia en las aulas. En esta línea, De Lucas (2018) ha propuesto una intervención psicoeducativa basada en *mindfulness* como técnica de regulación emocional que busca desarrollar la propia conciencia, autoconocimiento y una serie de habilidades que nos permitan actuar de manera más efectiva y saludable en nuestras vidas. En concreto se aplicó el método Eline Snel que busca promover en los estudiantes una actitud empática con los demás, libre de prejuicios. Parte del auto reconocimiento y del respeto tanto a sí mismo como a los que les rodean independientemente de sus características. Esta autora afirma que se observó un aumento del clima positivo del aula y tanto alumnos como tutores expresaron su satisfacción con el desarrollo del programa.

Todos los programas planteados hasta el momento tienen buenos resultados ya sean de prevención o de intervención cuando ya existe una conducta disruptiva. Sin embargo, todos ellos hacen referencia al centro educativo y no tienen en cuenta la participación del contexto familiar siendo uno de los factores fundamentales para la regulación de la conducta y su mantenimiento en el tiempo. Así, García et al. (2011) han elaborado un modelo de intervención desde una perspectiva ecológica-contextual que considera el contexto del niño como marco de referencia y la implicación del centro educativo como factor imprescindible. Este modelo forma parte de la guía de intervención para conductas disruptivas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Desde un enfoque ecológico, este tipo de intervención tiene en cuenta todo el contexto del niño/a, es decir al propio alumno, al contexto escolar y al contexto socio-familiar. Además, la intervención va dirigida a todos ellos: a los profesores, al alumno y su grupo-clase, a la

familia y se tiene en cuenta la colaboración de los Servicios Sociales y Sanitarios. La intervención se desarrolla en 3 fases que siguen el siguiente esquema:

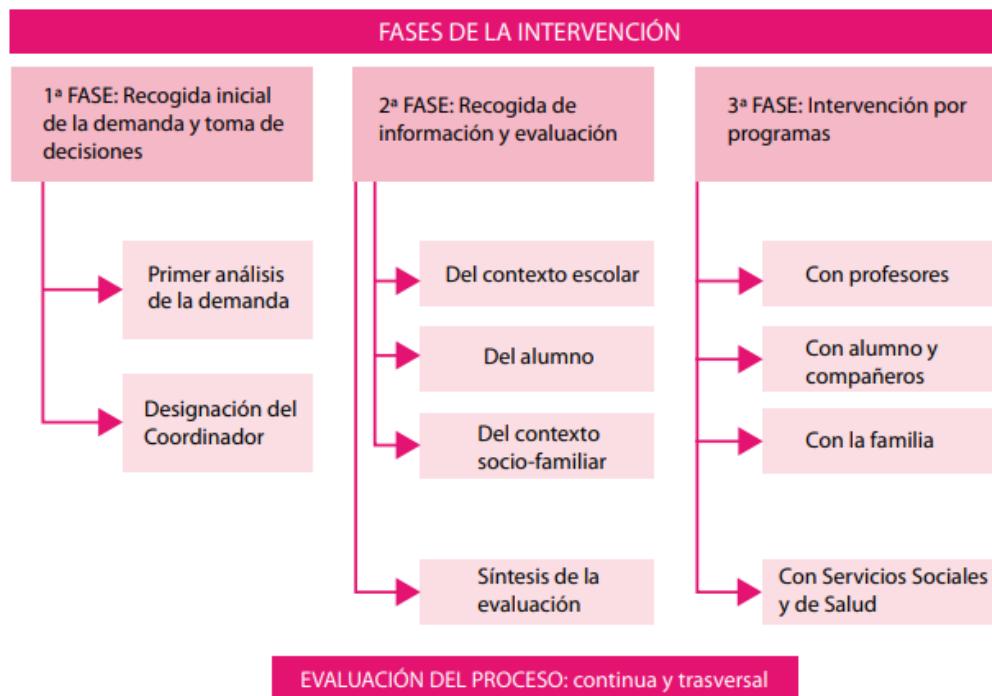


Figura 1. Fases de intervención (Fuente: García et al., 2011)

Siguiendo este enfoque ecológico, García et al (2011) proponen unos programas específicos de intervención como:

- ➡ **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA AUMENTAR LA ATENCIÓN Y REFLEXIVIDAD (PIAAR)** desarrollado por Gargallo (1997) que tiene como objetivo potenciar la reflexividad reforzando las funciones básicas de discriminación, atención, razonamiento, demora de respuestas, autocontrol verbal, análisis de detalles, uso de estrategias cognitivas y de escudriñamiento (García et al, 2011, p.74).
- ➡ **PEMPA: PARA, ESCUCHA, MIRA, PIENSA Y ACTÚA. PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIVIDAD Y EL AUTOCONTROL** de Bornas, Servera y Galván (2002) que pretende reducir el comportamiento impulsivo sustituyéndolo por la reflexión sistemática antes de tomar decisiones, a través de la adquisición progresiva de destrezas cognitivas de autorregulación del comportamiento (García et al, 2011, p.74).

- PIENSA EN VOZ ALTA. HABILIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES EN LA INFANCIA. UN PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA NIÑOS de Camp y Bash (1998) enfocado a promover el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas del niño para resolver sus dificultades a través del entrenamiento de la mediación verbal en problemas sociales y cognitivos (García et al, 2011, p.76).
- ESCePI: ENSEÑANZA DE SOLUCIONES COGNITIVAS PARA EVITAR PROBLEMAS INTERPERSONALES. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES Y EDUCACION EN VALORES PARA LA CONVIVENCIA de García y Magaz (1998) que tiene por objetivo mejorar la reflexividad, las destrezas sociales y valores para la convivencia. Facilita a los profesores un material que les permite desarrollar estas enseñanzas trasmitiendo los valores de respeto y convivencia democrática (García et al, 2011, p.77).
- PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (PEHIS) desarrollado por Monjas (2006) que busca promover la competencia interpersonal. Se pretende que los alumnos aprendan a relacionarse positiva y satisfactoriamente con otras personas, ya sean sus iguales o los adultos (García et al, 2011, p.77).
- PROGRAMA DE CONTROL DE LA IRA propuesto por Miranda et al. (1998) enfocado a disminuir/eliminar la conducta agresiva de los niños a través del autocontrol de la ira y la frustración (García et al, 2011, p.78).

En suma, en este epígrafe se ha establecido la delimitación conceptual y encuadre teórico para la comprensión de las conductas disruptivas y/o trastornos de conducta. Pero, ¿cómo se gestionan estas conductas en los centros educativos? A continuación, se da respuesta a esta cuestión a través de un análisis de la legislación vigente en materia educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón.

5. MARCO LEGISLATIVO

Teniendo en cuenta la línea ecológica de prevención e intervención de conductas disruptivas que guía este trabajo, se consideran todos los agentes que influyen en el individuo, entre ellos la escuela. Desde que se inicia la etapa de Educación Infantil y Primaria, los niños/as amplían su círculo de socialización a sus iguales y a otros adultos

(docentes). Además, comienzan a poner en prácticas las pautas de comportamiento que les han sido enseñadas; deben respetar otro tipo de opiniones, comportamientos, así como regirse y respetar otras normas diferentes a las del hogar que son las únicas que han conocido hasta el momento. Por tanto, desde el comienzo de la escolarización se deben ofrecer unas habilidades y destrezas que les permitan saber cómo manejar distintas situaciones consigo mismos y con los que les rodean.

Pero, ¿cómo se traduce esto en los centros educativos? La manera de proceder en los centros educativos (curricular, administrativa, coordinación, etc.) está concretada directamente por los documentos de centro como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Plan de convivencia que especifican de qué manera se va a trabajar cada uno de los aspectos a decidir en un centro teniendo en cuenta las características y el contexto del mismo. Estos documentos a su vez son una concreción de la legislación educativa tanto estatal como autonómica. Por tanto, este epígrafe se referirá al marco general de actuación que se debe seguir en los centros educativos ante la prevención e intervención de conductas disruptivas como ámbito indispensable del alumno y donde confluyen familia, iguales y alumno.

La prevención e intervención de las conductas disruptivas en los centros es un asunto de primer orden para asegurar una convivencia sana y, por consiguiente, calidad educativa. Tal y como indica el DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, “es imprescindible considerar la inclusión y la equidad como soportes de la calidad educativa pero también la prevención que las garantice, entendiéndola como la anticipación a la aparición de desajustes en el proceso educativo de todo el alumnado” (2017, p.36452).

La respuesta educativa inclusiva se sostiene en unos principios generales que se incluyen en este decreto 188/2017, entre los que destacan la prevención de necesidades, la personalización de la enseñanza, la participación y convivencia de toda la comunidad educativa:

- a) La prevención de las necesidades que pueden darse en los centros educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la anticipación a las mismas, de

modo que puedan establecerse planes y programas de prevención que faciliten una detección e intervención temprana en las mismas.

- c) La personalización de la enseñanza, atendiendo a las características individuales, familiares y sociales del alumnado con objeto de proporcionar aquellas propuestas que permitan su desarrollo integral.
 - e) La participación, entendida como un esfuerzo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa del centro, así como la coordinación con las Administraciones e Instituciones y el conjunto de la sociedad en general.
 - f) La convivencia, sentida como la transmisión, el desarrollo y la puesta en práctica de las competencias y valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias.
- (2017, p.36454)

Las medidas relativas a la promoción y permanencia en el sistema educativo son esenciales para situaciones que pueden ser provocadas por conductas disruptivas ya que los niños comienzan a presentar este comportamiento desde la etapa de infantil y, por tanto, la prevención, control y seguimiento debe estar asegurado tanto por el centro educativo como por los programas que se desarrollan en él. Este Decreto plantea la respuesta educativa inclusiva definida como “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (2017, p. 36456) y dentro de esta se debe ofrecer las herramientas para prevención e intervención de conductas disruptivas.

Tanto en este Decreto como en las Órdenes que se desarrollan a partir de este, se plantean dos tipos de actuaciones: generales y/o específicas. En la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, en el *Artículo 11. Concepto de actuaciones generales* define actuación general como “todas aquellas actuaciones planificadas que se desarrollan en el centro y en el aula con carácter ordinario y que van dirigidas a todo el alumnado, a un grupo o a un alumno en concreto, reflejándose en el Plan de Atención a la Diversidad del centro y, en su caso, en el expediente del alumno” (2018, p. 19665). Estas son llevadas a cabo por el profesorado de referencia junto con el asesoramiento de la Red Integrada de Orientación Educativa para personalizar la respuesta educativa. Las

actuaciones generales que más se aproximan a la prevención e intervención de las conductas disruptivas en el aula son las siguientes:

- a) Prevención de necesidades y respuesta anticipada.
- b) Promoción de la asistencia y de la permanencia en el sistema educativo.
- c) Función tutorial y convivencia escolar.
- d) Propuestas metodológicas y organizativas.
- e) Programas de colaboración entre centros docentes, familias o representantes legales y comunidad educativa.
- f) Programas establecidos por la Administración competente en materia de educación no universitaria, así como otros en coordinación con diferentes estructuras del Gobierno de Aragón (2018, p. 19665).

Si estas actuaciones no son suficientes, es decir, las conductas disruptivas ya no se presentan de manera aislada y ninguna de las medidas anteriores ha funcionado, la Red Integrada de Orientación Educativa junto con la colaboración de los docentes y la familia realiza una evaluación psicopedagógica entendida como “un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado que trasciende de un enfoque clínico de la evaluación y profundiza en la detección de necesidades desde un enfoque global, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa” (2018, 19670). En ella se propondrán actuaciones generales y/o específicas por presentar necesidades educativas especiales por Trastorno Grave de Conducta o cualquier otro diagnóstico. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica se podrán aplicar si fuese necesario *actuaciones específicas* que son modificaciones significativas individualizadas y prolongadas en el tiempo.

Además, en el tema que nos ocupa, es muy interesante la ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. Esta tiene como finalidad establecer las líneas de trabajo y actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia positiva y la lucha contra el acoso escolar en los centros educativos aragoneses desde las comunidades educativas y la Administración. Entre estas líneas destacan:

- a) Educar en convivencia positiva desarrollando competencias y valores que impulsen la solidaridad, la tolerancia, la equidad y la igualdad, el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias.
- e) Desarrollar en la función tutorial contenidos referidos a la competencia socioemocional del alumnado
- f) Crear estructuras de apoyo que favorezcan la creación y el mantenimiento de un clima positivo de convivencia
- g) Fomentar el aprendizaje dialógico en toda la comunidad educativa en actividades escolares, extraescolares y complementarias, estableciendo cauces de información y formación cuando sea necesario (2018, p.19630).

Estas líneas de trabajo se concretarán en actuaciones como el desarrollo de la competencia socioemocional de alumnado, profesorado y familias; aplicación del protocolo de actuación ante posibles situaciones de acoso escolar y de conflictos graves entre distintos miembros de la comunidad educativa; desarrollo de estructuras de apoyo entre iguales o creación de un equipo de convivencia e igualdad en los centros educativos.

Para ello es muy importante que se creen estructuras de trabajo como el Equipo de convivencia e igualdad del centro, el cual planificará, analizará y evaluará las distintas intervenciones enmarcadas en los planes de convivencia e igualdad del centro. Así como el Observatorio de Centro en convivencia e Igualdad que como recoge en el Artículo 8 de esta orden representará a toda la comunidad educativa y canalizará sus inquietudes, además de promocionar acciones de convivencia e igualdad. También es importante tener el Plan de convivencia actualizado y contextualizado a las necesidades que se plantean en el centro.

Como se puede observar en las líneas de trabajo anteriores, una de las propuestas es potenciar la competencia socioemocional e incluso se ha redactado la RESOLUCIÓN de 21 de noviembre de 2017 por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado en los centros públicos y privados de la CCAA. En esta resolución se propone priorizar en los centros educativos competencias relacionadas con la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y bienestar personal como una

estrategia de prevención y resolución de conflictos, así como una formación integra para el alumno como persona.

6. METODOLOGIA

En la parte empírica de este trabajo se realiza un estudio descriptivo ya que busca describir las características de las conductas disruptivas en la etapa de primaria de un centro educativo público de la Comunidad Autónoma de Aragón para después realizar una propuesta de intervención ajustada a los resultados obtenidos. Esta investigación es de tipo educativo, entendiéndose como un proceso sistemático e intencional que recopila información válida y fiable, para su posterior análisis e interpretación con la finalidad de buscar propuestas de intervención para mejorar la convivencia en las aulas del centro educativo.

El enfoque metodológico utilizado es mixto, tanto cuantitativo como cualitativo. Por un lado, se ha utilizado una encuesta para cuantificar ciertos datos y, por otro lado, se ha realizado una pregunta abierta que implica una valoración personal ya que es importante tener en cuenta cuestiones que permitan la reflexión, conocer si se ha conectado con sus dudas o preocupaciones, justificar respuestas o incluir aspectos no planteados en el cuestionario con el objetivo de realizar una evaluación más completa.

6.1. Descripción de la muestra

Se ha tomado como muestra a todos los docentes que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria de un centro público de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este centro está ubicado en una localidad de 13.303 habitantes cercana a la capital de la provincia de Zaragoza. El nivel socio-económico de los habitantes de este municipio es medio-alto y se dedican principalmente al sector secundario, al sector empresarial. El alumnado que acude a este centro pertenece a este estrato social medio y no se aprecia gran porcentaje de multiculturalidad. El total de los docentes adscritos a la etapa de primaria y que imparten docencia en ella son 14 y la muestra final ha sido de 10 respuestas, es decir el 71%. El perfil de los docentes es variado, se contempla docentes con gran experiencia en distintos ámbitos y etapas educativas, así como docentes jóvenes y con menos años de experiencia.

6.2. Instrumentos

Como se acaba de apuntar, el instrumento principal para la recogida de datos ha sido la encuesta. La encuesta es una técnica de investigación que se efectúa mediante la

elaboración de cuestionarios. Así, para la elaboración del cuestionario utilizado en este estudio, se han tenido en cuenta dos cuestionarios previamente validados. El primero elaborado por Buendía, Expósito, Aguadez, y Sánchez (2015) que mide las conductas del alumnado contrarias a la convivencia más habituales, la valoración de su gravedad por parte del profesorado y la respuesta educativa implementada. Tiene una fiabilidad de 0.789 para la prueba global y se corresponde con las preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario final (ver anexo I). Las preguntas son de tipo Likert con cinco y cuatro opciones de respuesta respectivamente, para valorar el grado en el que el ítem es importante o representa la categoría que se evalúa. Por ejemplo, la pregunta 1 se formula de la siguiente forma: "Indique el grado de frecuencia de las siguientes conductas disruptivas en el aula" donde 1 es "Nunca" y 5 "Siempre". El segundo cuestionario, elaborado por Álvarez et al. (2016), se denomina escala de conductas disruptivas (ECD) y evalúa la opinión de los profesionales de la educación sobre las conductas disruptivas en el aula. Este cuestionario presenta una fiabilidad estimada de .87 y responde a las preguntas 4 y 5 (ver anexo I). Estas preguntas también son de tipo Likert y se valoran con puntuación de 1 a 5, donde 1 equivale a "muy en desacuerdo" y 5 a "muy de acuerdo". Además, se ha incluido la pregunta número 6 de tipo abierta donde pueden especificar la pregunta anterior (nº5) o concretar qué respuesta educativa ofrecerían ellos. El cuestionario final (anexo I) se ha difundido on-line mediante un link a través del equipo directivo del centro.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA ENCUESTA

Este apartado se va a referir a los resultados más significativos de las 6 preguntas planteadas sobre las siguientes variables: frecuencia de distintos tipos de conductas disruptivas; el grado de influencia de estas conductas en el proceso educativo; qué respuesta ofrece cada docente ante cada una de estas conductas; el origen de las conductas disruptivas y qué medidas serían más efectivas para prevenir y solucionar estas actitudes.

7.1. Frecuencia de conductas disruptivas en el aula

La primera variable hace referencia a las conductas más frecuentes en las aulas y se van a destacar las que más de la mitad, es decir, más de cinco docentes encuestados, ha respondido 4 (Casi siempre) o 5 (Siempre).

Tabla 1. Grado de frecuencia (Interrumpir)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido “Algunas veces”	3	30,0	30,0	30,0
“Casi siempre”	5	50,0	50,0	80,0
“Siempre”	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabla 2. Grado de frecuencia (Levantarse)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido “Algunas veces”	3	30,0	30,0	30,0
“Casi siempre”	7	70,0	70,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Tabla 3. Grado de frecuencia (Ruidos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido “Algunas veces”	3	30,0	30,0	30,0
“Casi siempre”	4	40,0	40,0	70,0
“Siempre”	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Como se puede observar en las Tablas 1, 2 y 3, las conductas más frecuentes en las aulas de primaria de este centro son: hacer ruidos, interrumpir y levantarse. Destaca la conducta de levantarse con 7 respuestas e interrumpir con 5 respuestas, ambas referidas a “Casi siempre”. Además, 3 docentes han respondido que “Siempre” se observan ruidos en las clases. En la ilustración 2 se compara las tres conductas más frecuentes y las respuestas que han dado los docentes a las opciones “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”.

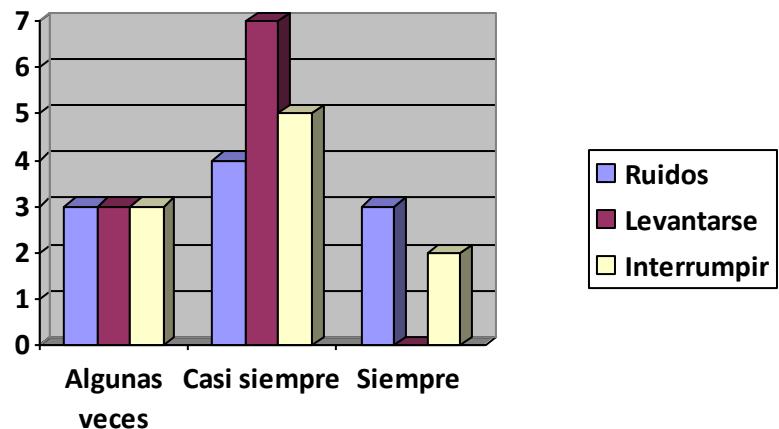


Figura 2. Conductas más frecuentes

7.2. Influencia de estas conductas en el proceso de aprendizaje

En cuanto a la segunda variable, grado de influencia que tiene cada una de estas conductas en el proceso de aprendizaje, se ha aplicado el criterio siguiente: siete o más docentes opinan 3 (Bastante) o 4 (Mucho). Así los docentes consideran que las siguientes conductas disruptivas afectan al proceso educativo: Salir del aula; Faltar al respeto; Interrumpir; Discutir; Levantarse; Ruidos; Pelearse; Obviar al profesor y Estropear el material.

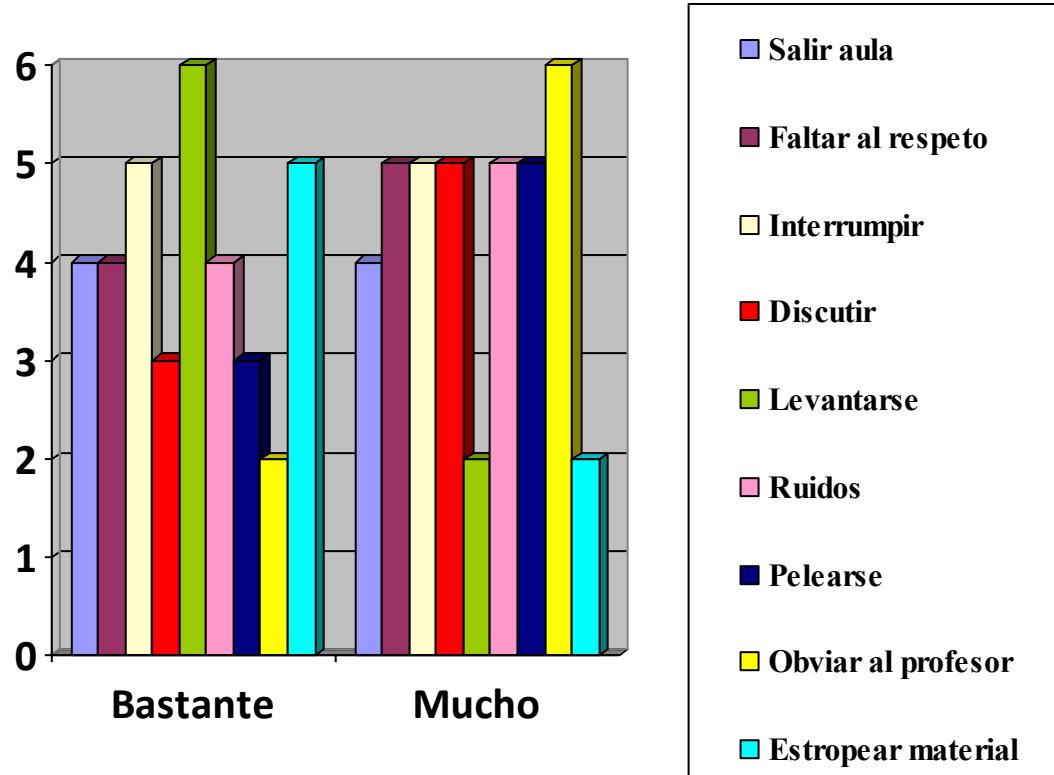


Figura 3. Influencia de conductas disruptivas en el proceso educativo

En la figura 3 se observa la opinión de los docentes sobre las conductas que más influyen en el proceso educativo. Destacan 6 docentes que opinan que afecta mucho “Obviar al profesor” y 6 que influye mucho “Levantarse”. Es interesante relacionar las conductas que más se dan en el centro educativo (Ruidos, Levantarse e Interrumpir) correspondientes a la pregunta 1 y Tablas 1,2, y 3, con la influencia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje según los docentes (Figura 4).

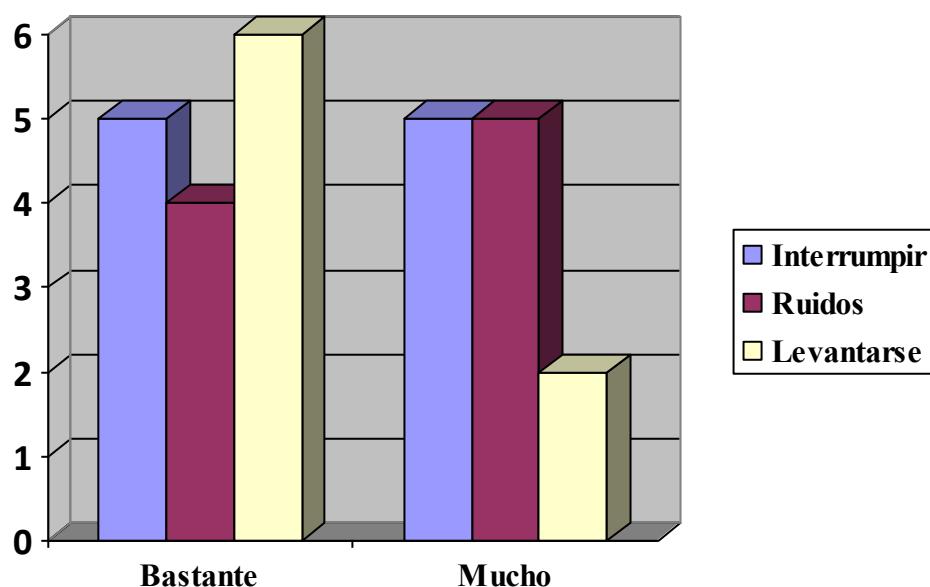


Figura 4. Influencia en el proceso educativo de conductas más frecuentes en el centro

Teniendo en cuenta las conductas más frecuentes en el contexto de la muestra (Interrumpir, Ruidos y Levantarse), las que afectan "Mucho" al proceso educativo según la opinión de 5 docentes son "Interrumpir" y "Ruidos".

7.3. Medidas que utilizan los maestros/as en cada una de las conductas planteadas

La tercera de las variables se refiere a las medidas o acciones que utilizan los maestros/as en cada una de las 16 conductas planteadas desde la pregunta 1. Las medidas que se plantean y que se recogen en la Tabla.4 son: 1. Llamar la atención; 2. Parte disciplinario; 3. Punto negativo y 4. Recordar las normas de forma verbal. La medida más utilizada es la número 4. Recordar las normas de forma verbal es utilizada en un 45'62% de las situaciones y la menos utilizada es la número 2. Parte disciplinario con un 10%. En la tabla siguiente lo podemos ver con más claridad:

Tabla 4. Porcentajes de respuestas de los docentes

RESPUESTAS A CONDUCTAS	1.Llamar la atención	2.Parte disciplinario	3.Punto negativo	4.Recordar las normas
PORCENTAJES				
%	25%	10%	19,375%	45,625%

La medida más estricta es el parte disciplinario y un 60% lo utilizaría en caso de una pelea y un 40% de los maestros si se falta al respeto. Por tanto, podemos observar que los docentes son coherentes en cuanto a las medidas que se utilizan para cada actitud y ven como más graves las relacionadas con la falta de respeto a los demás. Además, optan por utilizar el recordatorio de normas en la mayoría de conductas teniendo presente por tanto el diálogo.

En la Tabla 5 se observan los datos si se tiene en cuenta las tres conductas más frecuentes en el centro: ruidos, levantarse e interrumpir:

Tabla 5. Respuestas de los docentes ante las acciones más frecuentes en el centro de muestra

MEDIDAS	RUIDOS	LEVANTARSE	INTERRUMPIR
1.Llamar la atención	10%	10%	20%
2.Parte disciplinario	0%	0%	0%
3.Punto negativo	20%	0%	30%
4.Recordar las normas	70%	90%	50%

Según la Tabla 5 las respuestas más frecuente de los docentes ante estas conductas frecuentes en el centro es "Recordar las normas" y la menos frecuentes es "Parte disciplinario con 0%.

7.4. Opinión de los docentes sobre el origen y aumento de conductas disruptivas

Las respuestas de los docentes son muy similares y han mostrado bastante consenso. La Tabla 6 refleja que más del 70% de los docentes está "Bastante de acuerdo" o "Muy de acuerdo" con las afirmaciones siguientes: "Cambio general en la sociedad"; "Falta de normas en el entorno familiar" y "Abuso de redes sociales". Mientras que un 70% está "Muy en desacuerdo" y "Bastante en desacuerdo" con la afirmación "Falta de normas y límites en el entorno escolar". Por tanto como se ha apuntado en apartados anteriores, los docentes consideran que las conductas disruptivas tienen relación con todos los contextos donde se desarrolla el niño y en consecuencia la intervención tendría que incluir al ámbito familiar para mejorar los aspectos de normas y límites en este entorno así como educar en un uso adecuado de las redes sociales.

Tabla 6. Relación de afirmaciones sobre el origen de actitudes disruptivas

AFIRMACIONES/ VALORES	Cambio general en la sociedad	Falta de normas y límites en	Abuso de redes sociales	Falta de normas y límites en el
--------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	----------------------------	---------------------------------------

	entorno familiar	entorno escolar
1.Muy en desacuerdo	0%	0%
2.En desacuerdo	0%	10%
3.Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20%	10%
4.De acuerdo	60%	50%
5.Muy de acuerdo	20%	30%
		10%

7.5. Respuesta educativa más adecuada según los docentes

En cuanto a la variable sobre qué respuesta educativa sería más adecuada, como se indica en la Tabla 7, todos los docentes encuestados han respondido en la misma línea estando la mayoría (más del 70%) de acuerdo o muy de acuerdo con las propuestas. Las medidas que según los docentes no están de acuerdo en que sean necesarias son "Modificar la metodología" y "Flexibilizar la organización del aula". Esto se puede interpretar como que ya lo están realizando o como que no lo consideran importante para solucionar las respuestas disruptivas en las aulas.

Tabla 7. Medidas apropiadas según los docentes para una respuesta educativa adecuada

VALORES	Programas específicos	Modificar metodología	Flexibilizar la organización del aula	Mejorar formación docente	Mejorar la coordinación entre servicios	Mejorar la coordinación entre docentes
1.Muy en desacuerdo			10%			
2.En desacuerdo		10%	10%			

3.Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20%	10%	10%		30%	10%
4.De acuerdo	20%	40%	20%	60%	30%	40%
5.Muy de acuerdo	60%	40%	50%	40%	40%	50%

Por último, la pregunta nº6 del cuestionario está formulada como una pregunta abierta y opcional que complementa la pregunta nº5. El objetivo es dar la posibilidad a los docentes encuestados de concretar y aclarar las medidas de la pregunta anterior en las que han contestado con un 4. De acuerdo o 5. Muy de acuerdo.

Un 60% de los docentes ha respondido a esta pregunta y se refieren a distintas medidas. Dos encuestados han hecho referencia a un cambio de metodología, más cercana, y de evaluación, ya que aluden a que el sistema educativo se ha quedado obsoleto debido a los cambios constantes que tienen lugar en la sociedad. Incluso creen que hay escasez de recursos personales ya que consideran que debería haber más profesores de apoyo o de Pedagogía Terapéutica en las aulas con más alumnado o con características especiales. También aluden a la necesidad de una mejor coordinación tanto entre los docentes que imparten clase a un mismo grupo de alumnos como entre los distintos servicios (sanitarios, educativos y sociales). Además, añaden a las familias como una pieza fundamental de las intervenciones y medidas propuestas, aunque creen que en ocasiones los padres no colaboran e incluso defienden los comportamientos de sus hijos/as. Por tanto, es necesaria una labor de sensibilización hacia estas casuísticas en los centros ya que es posible que algunas familias se sienten atacadas en vez de ver que lo que necesitan sus hijos es un trabajo conjunto de todos los ámbitos de relación del alumno/a. En la misma línea se expresan en relación con los servicios sanitarios y sociales, ya que según su opinión no se realizan suficientes intercambios de información o no muy continuados y por tanto el seguimiento y colaboración es difícil. Finalmente,

un encuestado reclama que los programas deberían ser individualizados ya que las causas de las conductas disruptivas de cada alumno pueden ser muy distintas.

En conclusión, a lo largo de este estudio se ha podido constatar que según la opinión de los docentes de primaria de un centro de la provincia de Zaragoza las conductas disruptivas más frecuentes son "Interrumpir" (Casi siempre 70%), "Levantarse" (Casi siempre 50%) y "Ruidos" (siempre 30%). De las 16 conductas presentadas en un inicio, un 70% de los docentes están de acuerdo que las que más influyen en el proceso educativo son las siguientes: "Salir del aula"; "Faltar al respeto"; "Interrumpir"; "Discutir"; "Levantarse"; "Ruidos"; "Pelearse"; "Obviar al profesor" y "Estropear el material". Entre ellas destaca "Levantarse" donde el 60% de los docentes opinan que afecta bastante y obviar al profesor que un 60% opina que influye mucho. Las tres conductas que con más frecuencia se dan en este centro también están entre las que más influyen en el proceso de aprendizaje, sobre todo "Levantarse".

En cuanto a las medidas que aplican los docentes ante estas conductas, la más utilizada es recordar las normas con una frecuencia de 46,625% de las veces. Más del 70% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que el origen de las conductas disruptivas puede ser debido al cambio general de la sociedad; a la falta de normas y límites del entorno familiar y al abuso de las redes sociales. Sin embargo, un 70% de los mismos está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el origen sea por falta de normas y límites en el entorno escolar. Por último, los docentes concretan que las medidas que utilizarían para ofrecer una respuesta educativa adecuada a estas conductas serían mejorar las metodologías y evaluación; mejorar la coordinación entre docentes y entre servicios (sanitarios, educativos y sociales); programas específicos individualizados; incluir a las familias en los programas y hacerles conscientes de las situaciones así como ampliar los recursos personales tanto de maestros de apoyo como de las especialidades de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica.

8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Las intervenciones suelen ser largas y costosas ya que implican un cambio en las actitudes y en los patrones de comportamiento además de un trabajo coordinado y conjunto por parte de toda la comunidad educativa en el desarrollo psicosocial del niño. Teniendo en cuenta el contexto analizado y las conductas disruptivas más frecuentes (levantarse, interrumpir y hacer ruido) el nivel de intervención será preventivo con actuaciones y programas dirigidos a los padres y a los docentes que faciliten al niño un

entorno sano y acogedor. Estos programas, como se ha analizado en el apartado de 2.4. suelen ser efectivos, sobre todo los que se basan en datos empíricos y están encaminados a mejorar el autocontrol, prevenir la violencia, promocionar estrategias adecuadas de resolución de conflictos, desarrollar un autoconcepto positivo, mejorar la competencia social y escolar e incrementar la tolerancia y el respeto a la diversidad (García et al; 2011, p.11).

8.1. Objetivos

Tras el análisis de los resultados de la encuesta realizada a los docentes, los objetivos que se pretenden alcanzar con la intervención en este centro en concreto son:

Con los alumnos:

- Mejorar sus habilidades comunicativas
- Regular sus conductas impulsivas
- Fortalecer la cohesión del grupo-clase

Con las familias:

- Sensibilizar a las familias sobre estas conductas disruptivas y sus consecuencias para el proceso de enseñanza/aprendizaje
- Mejorar la comunicación entre familias y docentes
- Incluir a las familias en las necesidades, propuestas e intervenciones que se llevan a cabo en el centro

Con los docentes:

- Incrementar las habilidades comunicativas del profesorado en cuanto a la relación con sus alumnos
- Aumentar la competencia socioemocional y el manejo de los problemas de conducta en el aula de manera eficaz
- Aumentar la coordinación entre docentes que imparten clase a un mismo alumno o grupo de alumnos y docentes de un mismo nivel o ciclo
- Desarrollar la formación docente en cuanto a nuevas propuestas metodológicas y competencias emocionales

Otros servicios:

- Afianzar la coordinación entre servicios comunitarios (educativos, sanitarios y sociales)

8.2. Intervención

Para ello, teniendo en cuenta el estudio anterior y las conclusiones obtenidas se va a plantear una intervención, por un lado, para mejorar las conductas disruptivas más frecuentes en las aulas de este centro (interrumpir, ruido y levantarse) y que más influyen, según los docentes, en el proceso educativo, y, por otro lado, para mejorar las habilidades y estrategias emocionales y sociales en alumnos, docentes y familiares, y prevenir de este modo posibles conductas disruptivas en el futuro.

Así, esta propuesta seguirá la línea ecológica que entiende que las relaciones son bidireccionales y, por ende, la intervención será dirigida a los distintos ámbitos de socialización del alumnado: familia, docentes, grupo de iguales y servicios comunitarios. Además, la propuesta se fundamenta en la realizada por García et al. (2011), quienes elaboraron un modelo de intervención que forma parte de la Guía de intervención de conductas disruptivas en la Comunidad Autónoma de Aragón. La intervención que se plantea en este Trabajo de Fin de Grado estará dirigida a todos los grupos clase del centro, aunque debemos tener en cuenta que en algunos casos se puede precisar una intervención individualizada.

Así mismo, se toma como fundamento para modificar los comportamientos disruptivos, por un lado, el programa “El Juego del Buen Comportamiento (JBC) o *Good Behavior Game* (2006). Este programa utiliza el refuerzo positivo para mejorar el comportamiento en el aula, así como la autorregulación y corregulación con los iguales. Para ello se crea un marco de convivencia donde tanto los docentes como los alumnos aprueban unas actitudes y penalizan otras. Por otro lado se desarrollará el Proyecto de Formación Educativa en Comunicación y Convivencia: “Aprendiendo a Bien-Estar Juntos”, creado por un grupo de educadores de distintos ámbitos y que lo llevará a cabo la psico-terapeuta Elena Diéguez para toda la comunidad educativa y se centrará en el uso de una comunicación no violenta (CNV). Se realizará con ayuda y coordinación del Centro de Profesorado de referencia que gestionará estos programas.

Antes de poner en marcha esta formación con el alumnado, es indispensable la formación docente y a las familias. Para ello, se propone que esta formación sea parte de las sesiones del Plan de Formación del centro y se solicitará la participación de las familias a través del Consejo Escolar y la Escuela de Padres del centro.

La intervención tendrá una duración de tres meses (octubre, noviembre y diciembre del 2020). Durante estos tres meses se llevará a cabo una formación paralela para los docentes, alumnos y familias tanto del programa JBC como de estrategias para el uso de una comunicación no violenta de la mano de Elena Diéguez. La temporalización más detallada está en el Anexo II:

- La formación de los docentes tendrá lugar todos los jueves de 14:00 a 15:00 alternando un jueves (Comunicación no violenta) CNV y otro Juego del Buen Comportamiento (JBC).
- La formación a las familias tendrá lugar un viernes cada quince días a través de la Escuela de Padres de la mano de Elena Diéguez.
- La formación para los grupos-clase será todos los martes lectivos en la hora de tutoría. Se llevará a cabo una sesión a través del juego para los alumnos con objetivo de transmitirles estos principios y metodologías. Será desarrollada por los docentes.

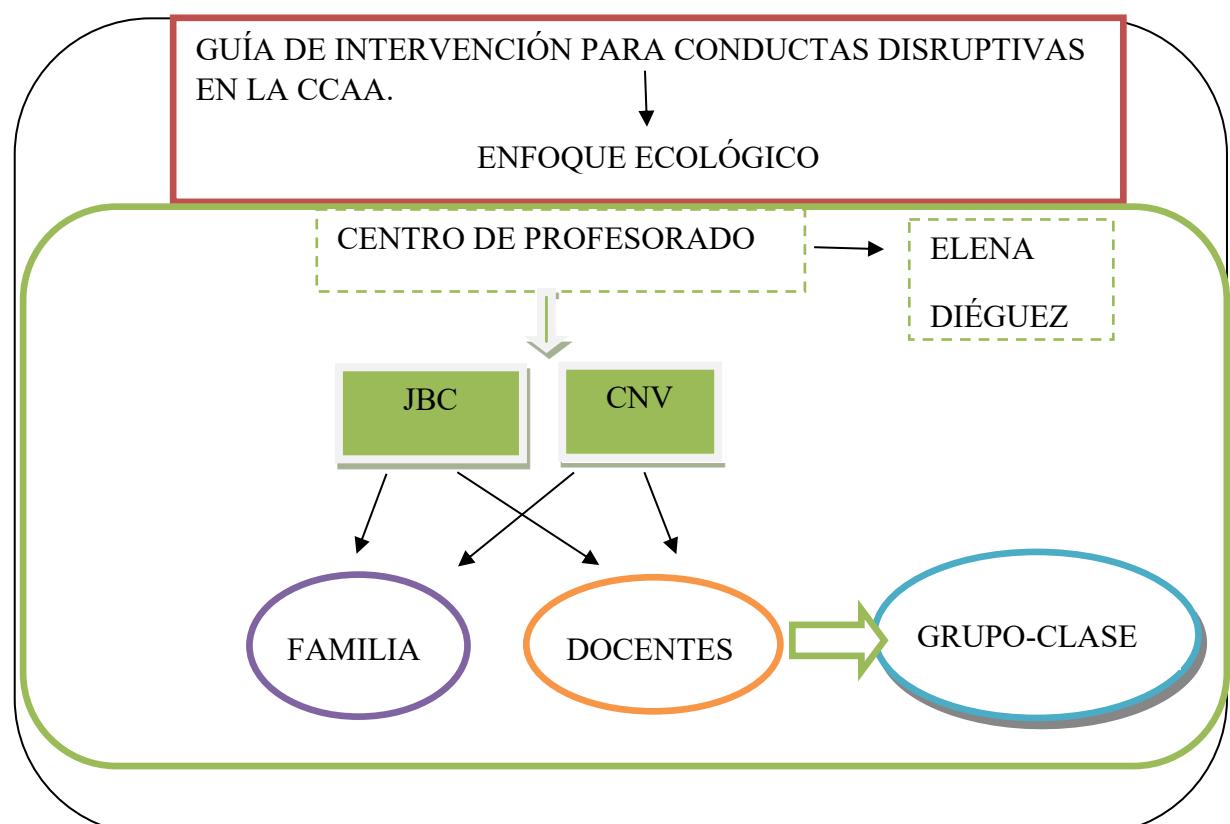


Figura 5. Esquema de la propuesta de intervención

Además, teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, así como las propuestas finales de los docentes encuestados en la última pregunta del cuestionario, sería conveniente un calendario de coordinación entre servicios sanitarios, sociales y centro educativo más continuo y fluido. En la propuesta se incluye una reunión mensual para los especialistas que trabajan con alumnos diagnosticados con Trastorno Grave de Conducta: especialista de salud mental, trabajadora social y tutor del alumno/a. Si no pudiera ser de forma presencial, teniendo en cuenta las grandes posibilidades que tenemos en la actualidad, podría ser a través de aplicaciones que permitan una videollamada.

Una vez el tutor del alumno/a tenga la información actualizada se realizará una reunión con todos los docentes que imparten clase al alumno/a con el objetivo de conocer la evolución del alumno y compartir sus experiencias para saber si están funcionando las estrategias utilizadas o si es necesario modificarlas en algún aspecto.

En cuanto a los grupos-clase que no tengan ningún caso diagnosticado, será igualmente importante que se mantenga una reunión quincenal de nivel dedicada a comentar y compartir la evolución de las actitudes del grupo sirviendo así de evaluación de las estrategias utilizadas.

9. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado ha pretendido realizar, en primer lugar, una delimitación del concepto de conducta disruptiva relacionada con el ámbito educativo, así como un análisis teórico de su etiología y una revisión de los programas de intervención tanto preventivos como dirigidos a conductas ya desarrolladas. Además, se ha analizado cómo debe ser el tratamiento de estas conductas en el ámbito educativo desde el marco legislativo educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón. En segundo lugar, se ha realizado una encuesta a los docentes de la etapa de primaria de un centro educativo público de la provincia de Zaragoza para analizar las conductas disruptivas más frecuentes en las aulas, posible origen de las mismas, respuestas a estas conductas por parte de los docentes, así como las que les gustaría ofrecer según su punto de vista. En base a estos datos se ha propuesto una intervención a todos los niveles de la comunidad educativa (familia, docentes, alumnado y servicios comunitarios) para mejorar las conductas disruptivas más frecuentes, así como mejorar las habilidades y estrategias de todos los ámbitos con el fin de prevenir posibles conductas en el futuro.

A continuación, se presentan las conclusiones de este trabajo teniendo en cuenta los objetivos específicos propuestos al comienzo de este Trabajo de Fin de Grado:

Objetivo 1. Analizar el encuadre teórico, así como la legislación en Aragón para contextualizar los tipos de conductas disruptivas y procedimiento a seguir en el ámbito educativo (procedimientos y protocolos de diagnóstico, derivación y seguimiento, programas de intervención, etc).

- ❖ Se ha realizado una delimitación del concepto de conductas disruptivas, estableciendo el límite entre éstas, cuando se producen de manera aislada, y el diagnóstico de un Trastorno Grave de Conducta o similares cuando son conductas frecuentes y se cumplen los criterios establecidos por el DSM-5. Además, se ha analizado la legislación educativa actual en la Comunidad Autónoma de Aragón que tiene un carácter inclusivo y describe los procesos de actuación desde los centros, así como los tipos de actuaciones tanto generales como específicas que se pueden desarrollar dependiendo de la situación del alumno/a. Por último, también se ha realizado una revisión de algunos de los programas de intervención desarrollados y evaluados, tanto preventivos como de intervención para modificar conductas disruptivas ya desarrolladas. Estos programas tienen planteamientos distintos, unos se enfocan en el entrenamiento conductual, otros en el refuerzo positivo y otros en la regulación emocional desde la práctica de mindfulness. Sin embargo, la mayoría de ellos no tiene en cuenta el ámbito familiar, si bien la literatura científica relacionada ha mostrado la importancia de un enfoque ecológico, es decir teniendo en cuenta todos los ámbitos del desarrollo del individuo, para la prevención de las conductas disruptivas.

Objetivo 2. Conocer las conductas disruptivas más frecuentes en el centro de estudio, su grado de influencia en el proceso educativo y la respuesta de los docentes ante estas conductas, así como las que les gustaría ofrecer.

- ❖ Se ha aplicado un cuestionario a los docentes que imparten docencia en la etapa de primaria de un centro público de la provincia de Zaragoza. Este cuestionario está basado en dos cuestionarios previamente validados de Olmedo et al. (2014) y de Álvarez et al. (2016). Según la opinión de los docentes, las conductas disruptivas más frecuentes son "Interrumpir", "Levantarse" y "Ruidos". De las 16

conductas presentadas en un inicio, la mayoría de los docentes están de acuerdo en que las que más influyen en el proceso educativo son las siguientes: "Salir del aula"; "Faltar al respeto"; "Interrumpir"; "Discutir"; "Levantarse"; "Ruidos"; "Pelearse"; "Obviar al profesor" y "Estropear el material". Entre ellas destaco "Levantarse" y "Obviar al profesor" en la que los docentes opinan que afecta bastante. Las tres conductas que con más frecuencia se dan en este centro también están entre las que más influyen en el proceso de aprendizaje, sobre todo "Levantarse".

En cuanto a las medidas que aplican los docentes ante estas conductas, la más utilizada es recordar las normas con frecuencia. La mayoría de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que el origen de las conductas disruptivas puede ser debido al cambio general de la sociedad; a la falta de normas y límites del entorno familiar y al abuso de las redes sociales. Sin embargo, otra gran parte de los mismos está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el origen sea por falta de normas y límites en el entorno escolar. Desde luego si se tiene en cuenta el enfoque ambiental al que hemos aludido durante la intervención, no hay un único origen de la conducta, sino que cada uno de los contextos cercanos al niño/a influyen en el otro positiva o negativamente. Por último, los docentes concretan que las medidas que utilizarían para ofrecer una respuesta educativa adecuada a estas conductas serían mejorar las metodologías y evaluación; mejorar la coordinación entre docentes y entre servicios (sanitarios, educativos y sociales); programas específicos individualizados; incluir a las familias en los programas y hacerles conscientes de las situaciones así como ampliar los recursos personales (maestros de apoyo, maestros con especialidad de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica).

Objetivo 3. Proponer un plan de intervención para toda la comunidad educativa enfocado a la prevención y resolución de conflictos.

- ❖ Una vez realizado el estudio y obtenidas las conclusiones anteriores se ha planteado un programa de intervención para este centro con una duración de un trimestre para el curso escolar 2020-2021. Éste está fundamentado, en primer lugar, en la Guía de intervención para conductas disruptivas de la CCAA elaborada por García et al. (2011) que propone un enfoque de intervención a todos los niveles de la comunidad educativa: familia, docentes y alumnos. En

este marco se ha diseñado un plan de formación paralelo para estos tres ámbitos fundamentado en la metodología de Juego de Buen Comportamiento (JBC) y los principios de la Comunicación No Violenta (CNV) con la colaboración del Centro de Profesorado y Elena Diéguez como guía de este proceso. Además, se ha planteado un modelo de coordinación tanto entre los servicios educativos, sociales y sanitarios, así como entre docentes que imparten clase a un grupo-clase o individuo en concreto.

En suma, este Trabajo de Fin de Grado busca ofrecer a los maestros/as de la etapa de Educación Primaria una visión completa (teórica y práctica) y actual de las conductas disruptivas en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón. En primer lugar, se ha realizado una delimitación conceptual con la finalidad de clarificar las características más frecuentes de las conductas disruptivas así como del Trastorno grave de conducta para facilitar a los maestros su identificación y labor de prevención. Además, se ha completado esta delimitación con el análisis legislativo siendo este la guía esencial de todo docente. Este apartado normativo busca desarrollar los pilares fundamentales en los que se debe basar el procedimiento de los maestros ante estas situaciones en el día a día de las aulas.

Una vez realizado el diagnóstico o vista la presencia de conductas disruptivas en el aula, los docentes se encuentran con un sentimiento de inseguridad ante qué dinámicas o programas realizar. En respuesta a esta cuestión, se ha realizado una revisión de propuestas de distinta índole, la mayoría validadas, que pueden adaptarse a distintos contextos y situaciones. Por último, con objetivo de contextualizar la primera parte del trabajo, se ha realizado un estudio empírico en un centro público de la comunidad sobre las conductas disruptivas más frecuentes, la influencia de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las respuestas que ofrecen los docentes, así como las que les gustaría dar. Con los resultados obtenidos y vistos los programas de intervención más relevantes se ha realizado una propuesta de intervención para este centro que tiene una clara perspectiva ecológica englobando a todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnado y familias. A este último se le da una especial importancia realizando una formación paralela a los otros dos agentes para conseguir caminar en la misma dirección tanto escuela como familia, siendo estos los ámbitos de socialización más importantes del niño/a en esta etapa.

10. POSIBLES MEJORAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha sido muy satisfactoria ya que se ha conseguido dar respuesta a las inquietudes planteadas por los docentes sobre el tema y formar una visión global tanto teórica como práctica en los centros de primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón que pueden ser de gran ayuda para los maestros en la etapa de primaria. No obstante, ha habido algunas dificultades básicas que no han permitido profundizar totalmente:

- La cantidad de respuestas ha sido alta y ha permitido reunir un conjunto de respuestas relevantes para el estudio, aunque lo óptimo hubiera sido el 100% de respuestas del claustro de primaria.
- Debido a la falta de tiempo no se ha podido poner en marcha el programa de intervención en el centro para verificar su funcionamiento. Por tanto, una posible línea de investigación sería llevarlo a cabo. Además, al final de curso se podría volver a realizar este cuestionario de manera que se pudiera comparar los resultados de un curso escolar sin programa de intervención global sobre conductas disruptivas con los resultados después de llevarlo a cabo.

En síntesis, esta ha sido una primera toma de contacto con el estudio del clima en las aulas, concretamente de las conductas disruptivas. Teniendo como base el trabajo realizado, se espera poder continuar con esta línea de trabajo en un futuro profesional pudiendo ampliar la información sobre este y otros temas de actualidad educativa así como comprobar la eficacia de distintos programas de intervención específicos sirviendo de ayuda para el personal docente de esta etapa.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Abikoff, H., & Gittelman, R. (1985). Hyperactive children treated with stimulants: is cognitive training a useful adjunct? *Archives of General Psychiatry*, 42(10), 953-961. doi:10.1001/archpsyc.1985.01790330033004
- 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*, 32(3), 855-862 doi:10.6018/analesps.32.3.223251
- American Psychiatric Association, (2018). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. (5^a edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. doi: 10.2307/1126611
- Bornas, X., Servera, M. y Galván M. R. (2002). *PEMPA: Para, Escucha, Mira, Piensa y Actúa. Programa para el desarrollo de la reflexividad y el autocontrol*. Bilbao: Albor-Coshys.
- Bronfenbrener, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. y Sánchez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. doi: 10.6018/rie.33.2.211491
- Calvo, A., Campillo, M., García, J., Giménez, M. y Linares, J. (2006) *Habilidades sociales para la mejora de la convivencia en los centros*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa Centro de Profesores y Recursos de Cieza.
- Camp, B. W. y Bash, M. A. S. (1998). *Piensa en voz alta. Habilidades cognitivas y sociales en la infancia. Un programa de resolución de Problemas para niños*. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- Capano B., González Á., Del Luján M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444. [doi:10.18800/psico.201602.008](https://doi.org/10.18800/psico.201602.008)

Cerezo M^a, De la Torre Cruz P. y Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*. 4, 51-61. doi: 10.1989/ejep.v4i1.76.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2017). Documento político del CERMI Estatal sobre atención temprana: por el derecho primordial de la infancia a la salud y a su pleno desarrollo. Madrid: Colección Inclusión y Diversidad

De la Torre, M. J., García-Linares, M. C., Casanova, P.F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170

De Lucas, Y. (2018). *Relaciones interpersonales, conducta disruptiva y estrés académico infanto-juvenil. Una propuesta de intervención mindfulness basada en el método Eline Snel*. [Trabajo Fin de Máster]. Recuperado el 13 de mayo de 2020 de <https://eprints.ucm.es/55054/>

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. España: Boletín Oficial de Aragón nº 240, el 18 de diciembre de 2017.

Díaz-Sibaja, M.A. (2005). Trastornos del comportamiento perturbador: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. En, Comeche, M.I y Vallejo, M.A. (Coor.). *Manual de Terapia de Conducta en la Infancia*. Madrid: Dykinson

Faubel, G. (1998). An efficacy assessment of a school-based intervention program for emotionally handicapped students. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities & Social Sciences*, 58 (11 - A), 41183.

Fernando Savater (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

Gallego, J. (1998). *Las estrategias cognitivas en el aula. Programa de intervención psicopedagógica*. Madrid: Ed. Escuela Española

García, A., Arnal, A.B., Bazanbide, M., Bellido, C., Civera, M.B., González. M.B., Peña, R.A., Pérez, M. y Vergara, M.A. (2011). *Trastornos de conducta. Una guía*

de intervención en la escuela. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

García, P. y Margaz, A. (1998). *Test de evaluación de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.* Bizkaia: Grupo ALBOR - COHS

Gargallo, B. (1997). *PIAAR. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y reflexividad.* Madrid: TEA

Güemes, I. (2011). Evaluación de la eficacia del programa “conves” para la mejora de la convivencia en educación primaria. *EA, Escuela Abierta, 14(1)*, 33-46. Recuperado a partir de <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/79>

Jurado, P. (2015). *Informe “Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa”.* Barcelona: UAB

Kazdin, A. E. (1995). Terapia de habilidades de solución de problemas para niños con trastornos de conducta. *Psicología Conductual, 3(2)*, 231-250.

Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P. y col. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug Alcohol Depend, 95(1)*, 5-28

Maccoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, Personality and Social Development, 4*, 1-101

Mendoza, B. y Pedroza, F. J. (2015). Evaluation of the Effectiveness of an Intervention Program in Reducing Bullying and Disruptive Behavior. *Acta de Investigación Psicológica, 5(2)*, 1947-1959. [doi: 10.1016/s2007-4719\(15\)30015-6](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(15)30015-6)

Miranda, A., Roselló, B. y Soriano, M. (1998). *Estudiantes con deficiencias atencionales.* Valencia: Promolibro.

Monjas, M^a. I. (2006). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños y adolescentes. Madrid: Cepe

Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106. doi: 10.1174/021037008783487093

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón nº 116*, del 18 de junio de 2018.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón nº 116*, del 18 de junio de 2018.

Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. 267-284. Madrid: Pirámide

Pedreira, J.L. (2004). Agresión y comportamiento en la adolescencia. *Monografías de Psiquiatría*, 16(1), 1-20

Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 25, 113-130. doi:10.4067/S0718-07051999000100007

RESOLUCIÓN de 21 de noviembre de 2017 por la que se facilitan orientaciones para el desarrollo de la competencia socioemocional del alumnado en los centros públicos y privados de la CCAA. *Boletín Oficial de Aragón nº 229*, del 29 de noviembre de 2017.

Rivideneira, Y.M.; Gómez, S.K. y Cajas T. A. (2019). Educación emocional en el tratamiento de conductas disruptivas en estudiantes de la Escuela José Ingenieros. *Revista científica. Dominio de las Ciencias*. 5(3), 566-588. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hp2JVMaUKAAoJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7154275.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>

Silva, F y Martorell, M^a C. (2018). BAS. Batería de socialización 1, 2 y 3. Madrid: TEA Recuperado de <http://web.teaediciones.com/bas-bateria-de-socializacion-1-2-y-3.aspx>

Torío, S., Peña, J.V., Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*.20(1), 62-70

Trianares, M. Y., Muñoz, A. M., & Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

Wilson, S. J. y Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143

12. ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO FINAL SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL ALUMNADO DE LA ETAPA DE PRIMARIA (Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. y Sánchez, C. (2015) y Álvarez et al. (2016))

1. Indique cuál es el grado de frecuencia de las siguientes conductas disruptivas en las aulas *

1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. Algunas veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre

	1. Nunca	2. Casi nunca	3. Algunas veces	4. Casi siempre	5. Siempre
Salir del aula	<input type="radio"/>				
Guardar antes del fin de la clase	<input type="radio"/>				
Faltar al respeto	<input type="radio"/>				
Llegar tarde	<input type="radio"/>				
Interrumpir	<input type="radio"/>				
Quitar material	<input type="radio"/>				
Discutir	<input type="radio"/>				
Faltar a clase	<input type="radio"/>				
Levantarse	<input type="radio"/>				
Ruidos	<input type="radio"/>				
Pelearse	<input type="radio"/>				
Tirar cosas	<input type="radio"/>				

Obviar al profesor	<input type="radio"/>				
Estropear el mobiliario	<input type="radio"/>				
Estropear el material	<input type="radio"/>				
No ordenar al salir	<input type="radio"/>				

2. Indique, según su opinión, cual es el grado de influencia de las siguientes conductas disruptivas en el proceso educativo *

	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Salir del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardar antes del fin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltar al respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llegar tarde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interrumpir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quitar material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discutir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltar a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Levantarse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelearse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirar cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obviar al profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estropear el mobiliario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estropear material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No ordenar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué medida o acción utiliza o utilizaría como respuesta a cada una de las siguientes conductas contrarias a la convivencia? *

1. Amonestación, llamar la atención sobre lo inadecuado de su conducta; 2. Realización de un parte disciplinario para su entrega al Jefe de Estudios; 3. Puntos negativos en registros evaluativos; 4- Recordar normas de clase o del centro de forma verbal

	1. Llamar la atención	2. Parte disciplinario	3. Punto negativo	4. Recordar normas de manera verbal
Salir del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guardar antes del fin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltar al respeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llegar tarde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interrumpir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quitar material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discutir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faltar a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levantarse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelearse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirar cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obviar al profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estropear el mobiliario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estropear el material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No ordenar al salir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Considera que el incremento de los problemas de conducta es debido a: *

	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni en acuerdo ni desacuerdo	4. Bastante en acuerdo	5. Muy de acuerdo
Cambio general en la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de normas y límites en el entorno escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falta de normas y límites en el entorno familiar	<input type="radio"/>				
El uso/abuso de las redes sociales	<input type="radio"/>				
Abuso de móvil	<input type="radio"/>				
Falta de coordinación entre familia y escuela	<input type="radio"/>				

5. Para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado con problemas de conducta sería conveniente: *

	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni en acuerdo ni desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
Crear programas específicos adaptados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modificar la metodología docente del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilizar la organización del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mejorar la formación del profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mejorar la coordinación entre servicios (educativos, ...)

Falta de coordinación entre familia y escuela

Mejorar la coordinación entre los profesionales del centro que trabajan con el alumno

6. Podría concretar en qué consistirían las respuestas que ha marcado en la pregunta anterior con un 4 o 5 (De acuerdo o Muy de acuerdo)

Tu respuesta

ANEXO II. TEMPORALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Formación docente

Formación alumnado

Formación familias: Escuela de Padres

OCTUBRE 2020						
			1 CNV	2 CNV	3	4
5	6 CNV	7	8 JBC	9	10	11
12	13 JBC	14	15 CNV	16 JBC	17	18
19	20 CNV	21	22 JBC	23	24	25
26	27 JCB	28	29 CNV	30 CNV	31	

NOVIEMBRE 2020						
2	3	4	5 CNV	6 CNV	7	8
9	10 CNV	11	12 JBC	13 JBC	14	15
16	17 JBC	18	19 CNV	20 CNV	21	22
23	24 CNV	25	26 JBC	27 JBC	28	29
30						

DICIEMBRE 2020						
	1	2	3 CNV	4 CNV	5	6
7	8 CNV	9	10 JBC	11	12	13
14	15 JBC	16	17 CNV	18 JBC	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			