



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN SECUNDARIA

Presentado por:

D^a MARÍA TERESA VALLEJO IZQUIERDO

Dirigido por:

Dra. D^a MARÍA JESÚS LÓPEZ LATORRE

Valencia, a 3 de junio de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

Máster Universitario en Resolución de Conflictos en el Aula

ÍNDICE

RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Clima escolar y convivencia	11
2.2. Etapa evolutiva: la adolescencia	19
2.3. Desarrollo Moral	25
2.4. Disciplina e Indisciplina	30
2.5. Conductas Disruptivas.....	34
2.6. Violencia escolar	41
2.7. Otros programas de intervención para la prevención de la violencia en el aula	44
2.8. Marco legislativo.....	50
3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER.....	59
4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER	60
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	62
5.1 Introducción.....	62
5.2 Objetivos de la propuesta de intervención.....	62
5.3 Metodología de la propuesta de intervención	63
5.4 Desarrollo de la propuesta de intervención	66
5.4.1. Valoración del clima del aula	66
5.4.2. Prevención de las conductas disruptivas	69
5.4.3. Propuesta estratégica para la modificación de las conductas disruptivas.....	95
5.5 Criterios de evaluación	122
6. CONCLUSIONES	128
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

8. ANEXOS.....	151
Anexo 1. Condiciones que debe reunir un sistema de normas.	151
Anexo 2. Factores que aumentan o disminuyen la probabilidad de éxito de las normas.	153
Anexo 3. Modelo de estilos docentes.	154
Anexo 4. Conductas del docente que pueden desfavorecer o favorecer la disrupción en el aula.	157
Anexo 5. Prevención de la disrupción a través de la distribución del aula.	159
Anexo 6. Roles del alumnado en función de su poder, grado de aceptación y contribución a la tarea.....	160
Anexo 7. Roles de alumnado y estrategias de prevención de conductas disruptivas.....	161
Anexo 8. Ejemplo de fotografías de diversas situaciones para trabajar la asertividad.....	173
Anexo 9. Propuesta de actividad. La escalera de inferencias.....	174
Anexo 10. Ficha de medición de la disrupción en el aula.	176
Anexo 11. Registro de economía de fichas para mantener la clase limpia en un aula de Secundaria.	178
Anexo 12. Ejemplo de contrato de contingencias.	180
Anexo 13. Carnet de conductas.....	181

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Factores influyentes en la diversidad del alumnado.....	25
Tabla 2.	Tipo de violencia.....	42
Tabla 3.	Actividades de aula propuestas para la Prevención de la Violencia en las Aulas.....	48
Tabla 4.	Programas Específicos contra la Violencia Escolar para desarrollar con Escolares Implicados y en Riesgo.	49
Tabla 5.	La escala breve de clima de clase (EBCC)	68
Tabla 6.	Dimensiones, subdimensiones e ítems de la EBCC.....	69
Tabla 7.	Modelos de intervención de conductas disruptivas.	71
Tabla 8.	Fases del proceso de elaboración de normas.....	74
Tabla 9.	Cuestionario de autoevaluación de la práctica docente para prevenir la disrupción	79
Tabla 10.	Determinación del nivel de atención por tarea	82
Tabla 11.	Tiempo del alumno en tarea.....	84
Tabla 12.	Taxonomía de Bale. La relación de poder, la aceptación y la contribución al trabajo	86
Tabla 13.	Ventajas y desventajas de usar el Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas.....	100
Tabla 14.	Tipología de la técnica del Tiempo fuera.....	106
Tabla 15.	Ventajas y desventajas para la aplicación del Tiempo Fuera de Reforzamiento	106
Tabla 16.	Ventajas y desventajas de la aplicación del Costo de Respuesta .	109
Tabla 17.	Ventajas y desventajas de la aplicación de la sobrecorrección.....	111
Tabla 18.	Un ejemplo de la utilización de la extinción	113
Tabla 19.	Forma de aplicación de la extinción	114
Tabla 20.	Ventajas y desventaja de aplicación de la saciación/práctica negativa.....	116
Tabla 21.	Ventajas y desventaja de aplicación de la saciación/práctica negativa.....	117
Tabla 22.	Evaluación del cumplimiento de normas dentro del aula.....	123
Tabla 23.	Hoja de control para la evaluación de las estrategias puestas en marcha por el docente en función del rol del alumnado	125

Tabla 24. Hoja de control y seguimiento sobre las técnicas puestas en marcha para modificación de la conducta	127
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema metodológico de la propuesta de intervención	65
Figura 2. Planificación para la prevención de la interrupción en un curso escolar	81
Figura 3. Metodología de trabajo para la modificación de conducta.....	96
Figura 4. Pasos para usar el Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas	99
Figura 5. Pasos para el uso del Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas (RDOC)	101
Figura 6. Pasos para la aplicación del Reforzamiento Diferencial de Respuesta Incompatible (RDRI)	102
Figura 7. Guía común de aplicación del castigo	104
Figura 8. Procedimiento para el uso del Tiempo fuera de reforzamiento	107
Figura 9. Proceso para la aplicación del sistema del Costo de Respuesta ..	109
Figura 10. Pasos para la aplicación de la Sobrecorrección.....	112
Figura 11. Fase de implantación de la Economía de Fichas	118

RESUMEN

Para la realización del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se ha elaborado una propuesta de intervención para mejorar el clima en el aula y la convivencia en el ámbito educativo a través de la prevención y la intervención de las conductas disruptivas en el aula dentro de la enseñanza secundaria.

La disrupción dentro del ámbito educativo es uno de los principales problemas con los que se enfrenta la comunidad educativa y su impacto está relacionado con la disminución del rendimiento académico y el aumento de la conflictividad dentro del centro escolar.

Debemos aunar esfuerzos para mejorar el clima en el aula, y esto pasa, necesariamente, por trabajar de forma conjunta toda la comunidad educativa. Dentro de esta colaboración, la cooperación entre el alumnado y el profesorado es fundamental para mejorar el clima en el aula.

Es por ello por lo que este TFM integra la cooperación como elemento fundamental para prevenir o disminuir la disrupción y como fase previa a la mejora de la convivencia tanto en el aula como en el centro educativo. Dentro de esta cooperación se han definido los protocolos de actuación, como la elaboración y definición de normas, donde de forma consensuada y colaborativa se establecen las reglas que deben regir dentro de clase.

Asimismo, hemos creído necesario elaborar un TFM en el que se muestra un conjunto de herramientas que puede permitir al docente identificar y desarrollar habilidades para trabajar la prevención e intervención de las conductas disruptivas de forma directa a través de diferentes estrategias y metodologías de trabajo.

PALABRAS CLAVE: adolescencia, disrupción, docente, normas, modificación de conducta, prevención.

ABSTRACT

In order to carry out this Final Master's Degree Work (TFM) a proposal of intervention to improve the climate in the classroom and coexistence in the educational field through the prevention and intervention of disruptive behaviours in the classroom within secondary education has been developed.

Disruption within the educational environment is one of the main problems the educational community must face nowadays, and, consequently, its impact is related to the decrease of academic performance and the increase of disturbances within the school.

We must join forces to improve the atmosphere in the classroom, and this necessarily means working together with the entire educational community. Within this collaboration, cooperation between students and teachers is essential to improve the climate in the classroom.

For that reason, this TFM integrates cooperation as a fundamental element to prevent or reduce disruption and as a phase prior to improving coexistence in the classroom as well as at school. Within this cooperation, protocols of action have been defined, such as the elaboration and definition of norms, in which a consensual and collaborative way the rules, that must govern within class, are established.

Likewise, we believe that it is necessary to develop a TFM that shows a set of tools that can allow teachers to identify and develop skills to work on prevention and intervention of disruptive behaviours directly through different strategies and methodologies of work.

KEYWORDS: adolescence, disruption, teaching, norms, behaviour modification, prevention.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando inicié mi andadura dentro de la docencia observé que las relaciones entre el alumnado y el profesorado con respecto a mi etapa como alumna habían cambiado considerablemente. Las herramientas que había aprendido durante mi formación académica no servían a la hora de trabajar con cierto tipo de alumnado cuya conducta ponía en peligro el clima escolar en el aula.

Todos los días, como docente, me enfrento a un alumnado con situaciones sociofamiliares complejas, inmigrantes, alumnado con necesidades diversas, aulas masificadas, burocracia, abuso de las nuevas tecnologías... situaciones que pueden ser frustrantes y hacen que nos sintamos desbordados.

La falta de normas en el hogar y un modelo de crianza no democrático traslada los problemas familiares al entorno educativo poniendo en peligro la convivencia positiva (González, 2015).

Aunque esta falta de normas se puede trasladar a cualquier etapa de la educación, es principalmente en secundaria cuando se agudizan las conductas anómalas o disruptivas. Es por ello y porque mi labor como docente se desarrolla en esta etapa educativa, por lo que la propuesta de intervención se ha contextualizado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Durante esta etapa se producen cambios fisiológicos y psicológicos. Esto significa, en muchos casos, enfrentamientos internos que repercuten en la relación con el entorno. De hecho, la adolescencia, en los países desarrollados, se está convirtiendo en una etapa cada vez más extensa de la vida del ser humano y también más compleja. Por ello, para entender la disrupción en el aula debemos considerar la adolescencia como un momento de inestabilidad emocional que influye de forma determinante en la conducta y en el desarrollo moral de nuestro alumnado.

La pandemia por Covid-19 nos ha dejado una sociedad con un aumento de las enfermedades mentales y con situaciones de empobrecimiento económico familiar muy dramáticas. Si esto no era suficiente, la guerra de Ucrania ha hecho que nos llegue a los centros educativos un alumnado que desconoce nuestro idioma y que ha sido despojado de lo más esencial, su

entorno social y familiar. Estos cambios y problemas se reflejan en el aula y los conflictos que surgen son reflejo de lo acontecido en nuestro entorno.

Ante esta situación, me surgió la necesidad de elaborar este Trabajo Final de Máster, cuyo objetivo último es optimizar mi trabajo diario como docente y aportar, en la medida de mis posibilidades, diferentes estrategias para otros docentes que se encuentren en situaciones similares a las mías.

Dentro del contexto de preocupación por la conflictividad en el centro educativo aparece la disrupción como uno de los elementos que dificultan la convivencia en el ámbito educativo y que provoca graves conflictos. Si bien, es importante matizar que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y que cualquier interacción social implica que en algún momento puede haber un conflicto, por lo que es fundamental aprender a convivir y desarrollar herramientas que nos ayuden a gestionarlo adecuadamente.

Pero también es evidente que los centros educativos y sus relaciones sociales son el reflejo de la sociedad en su conjunto, por lo que no podemos circunscribirnos sólo al centro educativo para abordar la problemática de la disrupción. En este sentido, debemos ser conscientes de cómo ha cambiado la sociedad en las últimas décadas y de cómo se ha visto reflejada en el centro educativo y en el alumnado adolescente.

La disrupción, no obstante, se aleja de ese sentido del conflicto, y se nos muestra como un conjunto de conductas inadecuadas que pone en peligro la convivencia en el aula, genera un clima tenso, y separa, emocionalmente hablando, al docente del alumno¹ (Fernández y Martínez, 2001). Teniendo en cuenta esta definición, diferentes instituciones tanto en el ámbito educativo como en el de la salud mental han tratado la disrupción como un problema a resolver para mejorar la convivencia en el aula.

Dentro del sistema educativo, la disrupción se trata a través de diferentes ámbitos: (a) en el ámbito de la disciplina, (b) dentro del Plan de Acción Tutorial,

¹ Siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española (RAE, 2021) en cuanto a la ley lingüística de la economía expresiva y sin pretender introducir intención discriminatoria alguna, en el presente TFM se ha optado por usar, en algunas ocasiones, el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos.

y (c) en los planes de Convivencia del centro educativo. Sin embargo, a pesar de poner en marcha diferentes programas y actuaciones para disminuirla, nos encontramos con un problema que va en aumento.

La disrupción es un concepto complejo en el que intervienen factores familiares, sociales, culturales, económicos, psicológicos y sociales. Atendiendo a esta complejidad, hemos analizado los conceptos que más relacionados están con el de la disrupción para entenderla mejor y contextualizar este problema dentro de nuestro ámbito de actuación, como el de la adolescencia y la enseñanza secundaria, ya que como hemos mencionado antes, es en esta etapa intermedia entre la niñez y la vida adulta, donde se produce un mayor aumento de las conductas disruptivas.

La disrupción, tal y como hemos señalado, afecta al clima escolar, un espacio de convivencia donde el alumnado y el profesorado, así como otros agentes internos y externos interactuamos desde el punto de vista educativo y social. Un clima escolar positivo implica una mejor relación entre profesor-alumno y por tanto, un escenario de aprendizaje más confortable. Por supuesto, que un mal clima escolar implica poner en peligro la normal convivencia dentro del aula.

El presente TFM analiza la disciplina como medio para trabajar la disrupción, entendiendo por disciplina el conjunto de estrategias educativas que a través de normas y otros procedimientos regulan las relaciones sociales dentro del ámbito escolar, y cuyo objetivo es mejorar el clima del aula y la convivencia en el centro educativo. En este sentido es importante señalar que la disciplina dentro del centro educativo, en ocasiones, se ve condicionada a factores familiares y culturales que chocan entre sí y que dificultan el normal funcionamiento del centro.

Para poder llevar a cabo este TFM nos hemos apoyado en un amplio marco teórico, en el cual se analizan todos aquellos conceptos que se han considerado más importantes y relacionados con la disrupción en el ámbito educativo, como son: el clima escolar y convivencia, la adolescencia como etapa evolutiva donde se va a contextualizar la propuesta, el desarrollo moral relacionado principalmente con la pubertad, la definición de conductas disruptivas, y la violencia escolar y sus tipos; por otro lado, hemos analizado

algunos de los diferentes programas de intervención relacionados con las conductas disruptivas. En último lugar, se ha estudiado la legislación nacional y autonómica relacionada con la disrupción y la convivencia en el aula en los centros educativos. Siguiendo con el índice, hemos definido y aplicado los objetivos del TFM, los cuales han sido relacionados con el aprendizaje de los contenidos adquiridos durante la realización de Máster.

Para la propuesta de intervención hemos definido unos objetivos centrados en la necesidad de dar respuesta a los docentes, que como ha sido mi caso, se encuentran en situaciones similares, y cuya finalidad es ofrecer herramientas y estrategias para prevenir o modificar conductas disruptivas en el aula, basándonos en una metodología científica de trabajo. Toda nuestra propuesta viene acompañada de ejemplos prácticos relacionados con el trabajo en el aula para que el profesorado pueda aplicarlos en su quehacer diario sin dificultad.

Por todo ello, ponemos al docente en el centro de la propuesta de intervención, al considerar que es uno de los agentes fundamentales para la prevención y para la intervención en la modificación de conductas disruptivas.

En definitiva, dar relevancia al docente como posible motor de cambio significa, en este caso, reconocer su labor o nuestra labor como fundamental, no sólo para el cambio o mejora de la convivencia en un aula, sino también como parte del cambio para una sociedad mejor, más respetuosa, más igualitaria y más tolerante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Clima escolar y convivencia

Clima escolar

El clima social escolar es uno de los factores más importantes para que la educación tenga éxito (Aron et al., 2012), por lo que es fundamental hacer un análisis riguroso del mismo para conseguir los objetivos educativos deseados. Así, se entiende como clima escolar el espacio en el que conviven personas que interactúan y que lo hacen teniendo como base un conjunto de normas previamente establecidas en un ambiente social determinado (Teixidó y Castillo, 2013). No olvidemos que los centros educativos son lugares culturales y sociales complejos en los que no sólo se transmite cultura, sino que también se forma a las personas.

Tres son los grandes pilares que definen cualquier clima escolar: el que tiene que ver con la interacción o comunicación (paralingüística, cinética, proxémica, uso de la vestimenta, desarrollo de la acción...), el plano situacional (marco, participantes, relación entre los participantes...), y el propiamente cultural (Baeza, 2018).

Otros investigadores (Bryk y Driscoll, 1988; Rutter et al., 1979), mencionan tres dimensiones básicas que definen un clima escolar adecuado: objetivos educativos destinados a ayudar a favorecer el aprendizaje del alumnado, el establecimiento claramente definido de unas reglas y procedimientos, y un manifiesto interés por ayudar a los estudiantes a crecer académica y emocionalmente.

Es por ello por lo que a la hora de analizar el clima escolar debemos tener en cuenta la interacción de la comunidad educativa, así como su contextualización socioeconómica, su diversidad cultural, los objetivos educativos y las estrategias favorables a la consecución de estos, y el establecimiento de normas consensuadas de forma democrática entre la comunidad educativa para que el alumnado pueda formarse tanto a nivel académico, como a nivel personal y social (Cárdenas, 2014).

Si nos centramos en el aula, debemos tener en cuenta que el clima en clase es fundamental para conseguir un clima escolar adecuado. El clima del aula es el lugar en el que tienen sentido las acciones tanto del alumnado como del profesorado, donde tiene lugar el aprendizaje continuo y en el que se refleja la interacción educativa. En el aula se reúnen un conjunto de personas con caracteres e intereses distintos, características plurales y diferentes objetivos (Serrano, 2014). Por lo tanto, nos centraremos en el aula como uno de los elementos fundamentales para trabajar el clima escolar.

En cualquier caso, la mayoría de los investigadores resalta que el clima de clase también está estrechamente relacionado con la percepción positiva o negativa que tienen sus integrantes (profesorado y alumnado) en el ámbito educativo. Esta percepción está muy vinculada al hecho de que exista una adecuada convivencia diaria (Trianes, 2000). Trianes (2000) asimismo define una serie de elementos que caracterizan a este clima escolar para que sea favorable: nivel de aceptación concebido por el propio alumnado, libertad para expresar sus emociones y sentimientos, grado en que pueden comunicarse y son escuchados, e interés por la implicación de ese alumnado en las diferentes actividades escolares del centro.

En cuanto a la distinción entre clima social escolar favorable y clima social no favorable, podemos afirmar que el primero es positivo en cuanto que facilita el desarrollo futuro de las personas, mientras que el segundo, es todo lo contrario, minimiza el desarrollo personal y escolar. Teniendo esto en cuenta, se ha de fomentar una organización escolar que mejore el ambiente y que potencie un clima positivo (Fernández, 2007), ya que facilita la resolución de los acontecimientos adversos y presenta menos riesgo de tomar medidas no deseadas (Gottfredson et al., 2000). Por todo ello, es fundamental destacar que el clima escolar puede repercutir de forma positiva o negativa en toda la comunidad educativa: estudiantes, profesores, equipo directivo, padres, familias...

En ese contexto, el «Marco para la buena enseñanza» del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008) señala como factor fundamental en el ámbito educativo la interrelación entre la convivencia y el clima escolar en la gestión del conocimiento, y desarrolla que se puede potenciar a través de cuatro grandes

aspectos: preparación de la enseñanza, preparación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, adecuación del aprendizaje del alumnado, y compromiso profesional.

Otro aspecto muy importante que hay que analizar y que está relacionado con el fomento de un clima escolar positivo, es la estrecha relación existente entre cualquier sistema de aprendizaje y el ambiente social y emocional en el que se desarrolla (Cherry, 2021).

Respecto a este último aspecto, algunos investigadores han demostrado que el alumnado que tenía un alto grado de control y desarrollo emocional mostraban una mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales y mayor apoyo por parte de los padres (Lopes et al., 2003). En este sentido, el estudio que realizaron Mavroveli y Ruiz (2011), demostró que los estudiantes con mayor inteligencia emocional son los mejor evaluados por sus compañeros, ya que suelen ser de ayuda para los demás y son menos nominados como personas que presentan conductas asociadas al acoso escolar. Por su parte, Wolters et al. (2012) encontraron que cuando la prosocialidad viene acompañada de rasgos de extraversión aumenta la popularidad de dicho adolescente entre los compañeros de clase.

Siguiendo la línea anteriormente explicada, el clima escolar debe ser no sólo un lugar de aprendizaje de conocimientos y de comportamiento, sino que es también el reflejo de los sentimientos del alumnado (Grisay, 1993).

Otro aspecto que incluir y relacionado con el clima escolar, es el grado de disruptividad. En contextos donde se genera un clima escolar positivo, el alumnado se siente mejor valorado por el equipo docente y a su vez valora más a sus docentes. Sin embargo, el bajo control del clima del aula deteriora las relaciones entre el profesorado y el alumnado, dificulta el trabajo en el aula, repercute negativamente en el aprendizaje del alumnado y además disminuye la autoestima de los docentes (Bryk y Driscoll, 1988). En este sentido, el trabajo de los docentes para disminuir las conductas disruptivas es fundamental para evitar los conflictos en los centros educativos (Ruvalcaba et al., 2017) y promover actitudes prosociales (Gest et al., 2014). Por todo ello, los centros educativos que tienen escasa disruptividad suelen caracterizarse por un clima escolar donde se fomentan los sentimientos comunitarios, la inclusión de todo el alumnado y la

valoración positiva tanto del alumnado como del profesorado (Walker et al., 1995). Ahondando en estas afirmaciones queda patente que trabajar las relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado disminuye la disruptividad y mejora el clima escolar.

A su vez, el establecimiento de medidas preventivas de conductas disruptivas es fundamental para minimizar la conflictividad en los centros educativos. Ello dependerá de la gestión educativa, de los protocolos de prevención y disminución de la violencia en el aula, del Reglamento de Régimen Interno de cada centro y su adecuación al contexto socioeconómico y cultural, así como al educativo, y al desarrollo de las habilidades sociales del alumnado y del personal del centro educativo.

Estrechamente relacionado con el concepto de la disruptividad está también el de la disciplina. La disciplina entendida como la forma por la cual cada uno de los integrantes de la comunidad educativa tiene un rol dentro de la misma. El no cumplimiento de este rol afecta de forma negativa al resto de los integrantes de la comunidad educativa (Sandoval, 2014).

Tal y como se ha descrito en párrafos anteriores, uno de los elementos básicos del clima escolar es el aula. Es precisamente el aula el último eslabón de la comunidad educativa en la que no sólo se aprenden contenidos curriculares, sino que el alumnado, dentro del marco de convivencia, aprende principios básicos de nuestro Estado de derecho, basado en el respeto democrático y de las libertades personales y sociales (Vera, 2017). Por todo ello, el aula es el motor de la sociedad, esa primera célula que constituye nuestro tejido social, de ahí, la importancia de generar un clima positivo adecuado. Para ello, se ha de lograr un equilibrio entre normas, diálogo y autonomía y, al mismo tiempo, fomentar el control y el afecto en el centro. El alumnado necesita un marco de convivencia basado en normas democráticas y los profesores poner en práctica su liderazgo sustentado en el respeto, la empatía y la asertividad.

Hay que destacar que, en las últimas décadas, numerosos investigadores (Hoffman, 1987; Imber-Black, 2001) han puesto de relieve la enorme influencia que ejerce el ámbito educativo y un clima escolar positivo en la vida de los niños y jóvenes. De ahí, que tal y como hemos visto sea básico que profesores, equipos directivos, instituciones públicas, los propios estudiantes..., sean

conscientes de que se debe hacer un gran esfuerzo y trabajar diariamente para generar un clima escolar sano que nos permita aprender y desarrollarnos como personas a lo largo de nuestra vida. Por ello, este tema exige por nuestra parte hacer una reflexión profunda y plantearnos cómo convertir nuestras aulas en los mejores lugares posibles de aprendizaje y convivencia (Serrano, 2014).

Convivencia

La convivencia es uno de los pilares fundamentales sobre los que debe sustentarse tanto el ámbito educativo en particular como la sociedad en general. La convivencia es imprescindible para el correcto desarrollo de las personas durante toda su vida, prestando especial atención en la infancia ya que en esta etapa comienza a gestarse el proceso de construcción de la personalidad y el desarrollo de las interacciones con otros individuos (Pérez, 2000).

La Real Academia de la Lengua define el concepto de convivencia como “vivir en compañía de otro u otros” (RAE, 2021). En este caso, y aplicándolo al ámbito educativo, se hace referencia a la acción de construir relaciones pacíficas en los centros educativos (Carbajal, 2013; Pascual y Yudkin, 2004).

Por todo ello, y en este contexto, la convivencia escolar, como objeto de estudio, es algo complejo puesto que son numerosos los factores, agentes y situaciones implicados (Herrera y Lorenzo, 2011; UNESCO, 1994). Las aulas son lugares en los que los jóvenes tienen que compartir unos mismos espacios y una estructura organizativa previamente establecida (Ramírez y Justicia, 2006). Así pues, es fundamental generar situaciones educativas que ayuden al alumnado a aprender y a disfrutar de una buena convivencia.

En relación con esto, hay que señalar que, en todos los centros escolares, dado que la convivencia no siempre es estable, surgen numerosos problemas ante los cuales cualquier institución educativa tiene que estar preparada ya que, si no se solucionan convenientemente, los problemas continuarán e incluso se agravarán con el tiempo (Rodríguez et al., 2011).

Los elementos implicados en la convivencia son básicamente cuatro: el alumnado, sus familias, el profesorado y el personal administrativo. Es por ello por lo que la convivencia es una cuestión en la que se debe implicar todo el ámbito educativo, desde la familia hasta el propio centro. Asimismo, hay que

entender la evolución y el cambio que ha sufrido el contexto educativo en los últimos años, con lo que se hace necesaria una profunda reflexión y generar soluciones a los problemas con los que se enfrenta la comunidad educativa en la actualidad para afrontar los nuevos retos relacionados con los cambios legislativos, la formación del profesorado, la disciplina en las aulas, y la organización y gestión de los centros (Fernández, 2000).

En este sentido, un aspecto importante que hay que mencionar es que la sociedad actual se caracteriza por continuos cambios relacionados con la gran diversidad cultural e ideológica que influyen en la convivencia social y escolar. Esta diversidad supone un gran enriquecimiento e interacción social, cultural y de aprendizaje.

Las situaciones de conflicto, desde un prisma positivo, pueden convertirse en una oportunidad para aprender y crecer como personas, y con ello mejorar la convivencia escolar y social (Pérez y Pérez, 2011). La diversidad cultural en los centros educativos se convierte así, en una oportunidad al permitir intercambios fructíferos de valores, que rompen prejuicios y crean lazos de interdependencia entre los distintos grupos culturales que conviven en una misma realidad (Bartolomé, 2002). Por tanto, debemos incluir dentro del ámbito educativo el concepto de educación intercultural, entendido como propuesta de atención educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo y nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, ética...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación (Leiva, 2011).

Al hilo de lo anterior, es fundamental mencionar también el concepto de tolerancia, ya que está estrechamente relacionado con la convivencia. Los centros educativos deben impulsar actividades en las que se ponga en valor el respeto, estableciendo iniciativas de cooperación, consenso y reconocimiento del otro como fuente de derechos (Vila, 2009). Dentro del concepto de respeto, es fundamental trabajar con el alumnado el respeto por uno mismo, ya que es aquí donde se inicia una convivencia positiva basada en el respeto mutuo (Ortiz, 2015).

Otro aspecto importante dentro del marco de la convivencia es la ruptura de este a través de conflictos que desestabilizan la vida diaria en el centro educativo y en el aula, como la violencia en los centros escolares, el acoso entre estudiantes o hacia el profesorado y otros problemas disruptivos (Pérez, 2000).

Para algunos autores, los problemas que existen en los centros escolares son el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos (Marín, 1993; Rodríguez et al., 2002). De hecho, para gran parte del profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos, la escasa implicación de las familias y la falta de disciplina son las dos mayores dificultades en la convivencia escolar. En este sentido, se detecta que la mayor parte de los problemas escolares se originan en el ámbito familiar, cuyo mayor problema está relacionado con las dificultades de poner límites por parte de ambos progenitores (Flujas, 2020).

En cualquier caso, estos problemas que a veces surgen exigen un ejercicio de desarrollo, madurez personal y de gestión emocional que el adolescente aún no ha aprendido. Es por ello, por lo que el aprendizaje emocional se convierte en parte del contenido curricular dentro del sistema educativo con el fin de que el alumnado pueda identificar y controlar sus emociones, sentimientos y estados de ánimo para mejorar la convivencia tanto en el centro educativo como en el ámbito social (Vallés, 2008).

Sumado al aprendizaje emocional, en España se han puesto en marcha programas de intervención para erradicar la violencia escolar que buscan, por un lado, disminuir la disruptividad y, por otro, mejorar o crear un buen clima escolar en el aula basado en los principios de respeto, libertad y tolerancia como modelo de prevención (Ortega y Del Rey, 2001).

En este sentido, algunos centros educativos están planteando estrategias prácticas de actuación específica contra la violencia escolar existente. Por ejemplo, las estrategias de *Círculos de calidad* (Smith y Sharp, 1994), por la cual un conjunto de personas se reúne regularmente para identificar y resolver los problemas que surjan en los centros educativos. También hay que mencionar las estrategias de *Mediación de conflictos* (Fernández, 2000), donde un conjunto de estudiantes, aceptados por la comunidad educativa, actúa de mediadores ante los conflictos que tienen lugar entre otros estudiantes dando una visión positiva del conflicto y planteando soluciones prácticas al mismo. Otra estrategia es lo

que se conoce como *Ayudas entre iguales* (Cowie y Fernández, 2006), donde varios estudiantes actúan como consejeros con respecto a otros que están padeciendo un proceso de violencia, malos tratos o abusos dentro o fuera del centro escolar. Ortega y Del Rey (2001) han aplicado en España esta estrategia.

Otra medida interesante que se está llevando a cabo en algunos centros escolares es el denominado Método Pikas, desarrollado por Fernández en su obra (2008). Es una estrategia de intervención social, que busca que sean los propios agresores los que ayuden a las víctimas antes de que éstas puedan ser atacadas por ellos. Se planifican reuniones entre ambos para lograr que todos ellos reflexionen sobre su actitud y así prevenir futuras agresiones.

Otra estrategia es el *Desarrollo de la asertividad para víctimas* (Ortega, 1998) que es la simulación y elaboración de ejercicios de habilidades sociales a través de las cuales las víctimas puedan tomar decisiones adecuadas ante determinadas situaciones de acoso y al mismo tiempo salga reforzada su autoestima.

Estas estrategias y otras muchas que se están aplicando actualmente, están basadas en numerosos trabajos dedicados a reducir los índices de acoso escolar y tratar de generar un buen clima en los centros escolares. Dada la importancia de dicho concepto, en los últimos años se han hecho múltiples estudios al respecto (Carrascosa, 1996; Jares, 2001; Palomero y Fernández, 2002; Torrego, 2000) o informes como por ejemplo el Informe Cisneros, INCIE o el informe del Defensor del Pueblo entre otros. Asimismo, es importante mencionar la creación y aplicación de programas educativos concretos, tal es el caso del Proyecto Sevilla/Andalucía Anti-Violencia Escolar (SAVE, ANDAVE, programa pionero) (Ortega, 1998), Un día más (Fernández, 2000), Aprendizaje Cooperativo y Prevención de la Violencia (Díaz, 1998), Convivir es vivir (Archanco, et al., 1999), Proyecto Atlántida (CC.OO., 2002), Programa PREVI (Félix et al., 2008) o el PROGRAMA PIECE 40 de Convivencia Escolar (Programa de Inteligencia Emocional de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar, Vallés 2008).

Estos son algunos ejemplos de los numerosos programas que ayudan a mejorar la convivencia pacífica en los centros escolares y que pueden adaptarse convenientemente a las peculiaridades de cada centro educativo.

2.2. Etapa evolutiva: la adolescencia

Para poder entender a nuestro alumnado de secundaria, es fundamental entender la etapa evolutiva en la que se encuentran desde la perspectiva de la Psicología del Desarrollo y de la Educación.

La mayoría de los modelos educativos distinguen tres grandes etapas educativas: Infantil (0-6 años), Primaria (6-12 años), y Secundaria (12-16/18 años). Cada una de las etapas tiene una serie de características distintivas entre sí. En el caso que estamos analizando, en secundaria, estaría relacionada con la adolescencia.

El concepto de *adolescencia* tiene su origen en el verbo latino *adolescere*, que significa crecer, desarrollarse, que está creciendo. Asimismo, este concepto está relacionado con otros dos: *pubertad* y *juventud*. El primero, *pubertad*, viene del latín *pubere* (cubrirse de vello el pubis) y hace referencia especialmente al conjunto de cambios biológicos que aparece en las personas al final de su infancia y en una primera fase de la adolescencia (Giedd, 2004). El segundo concepto, el de *juventud*, es un concepto que se suele referir a los procesos formativos y de incorporación al mundo laboral a partir de la pubertad y que se prolongará en el tiempo (según la ONU, hace referencia al periodo que va de los 15 a los 25 años aproximadamente). A partir de aquí, tal y como analizaremos, la adolescencia engloba en un sentido más amplio a la pubertad y a una parte importante de lo que denominamos juventud, además de otros procesos psicológicos y sociales propios de las personas en esta etapa de la vida (Adrián y Rangel, 2001).

Así, esta etapa, entendida como la edad situada entre la infancia y la edad adulta, pasa a grandes rasgos por unos procesos de desarrollo, tal y como describe Onrubia (1997):

- Pensamiento con un mayor nivel de abstracción para que puedan analizar y comprender mejor la realidad (pensamiento formal).
- Acceso a la representación y análisis del mundo conocido a través del conocimiento científico.

- Desarrollo de las capacidades metacognitivas: posibilidad de planificar, organizar y regular con mayor autonomía sus formas de aprendizaje.
- Formación de la propia identidad personal del adolescente.
- Aparición de nuevas formas de relacionarse con los demás.
- Mayor desarrollo del juicio y el razonamiento moral.
- Posible aparición de comportamientos característicos de la vida adulta (relaciones sexuales, experiencias laborales y profesionales, etc.).

Independientemente de esto, hay que puntualizar que todos estos cambios que viven los adolescentes a nivel biológico no se corresponden proporcionalmente con el desarrollo psicológico y social. Esta diferencia puede llegar a prolongarse en el tiempo entre 5 y 10 años. Ello genera una dinámica de cambio continuo en la que los adolescentes se mueven entre la madurez, en ciertos aspectos, y la inmadurez en otros, como embarazos no deseados, conflictos con figuras de autoridad, consumo de sustancias nocivas para la salud, etc. (Hidalgo et al., 2012).

Estas transformaciones afectan a cada individuo de manera distinta en función de una serie de factores económicos, sociales e individuales. Asimismo, dentro de una misma sociedad, el contexto histórico, las diferencias socioeconómicas, étnicas y culturales condicionan también esta etapa.

Además de estos condicionantes, en los adolescentes también van a influir sus experiencias biográficas, potencialidades, recursos, así como el grado de apoyo que tengan a nivel social y familiar.

A continuación, y tal y como hemos señalado anteriormente, es fundamental con relación a la adolescencia analizar el concepto de pubertad. Dicho término hace referencia a un proceso de maduración de tipo biológico propio de nuestra especie en el que la genética juega un papel muy importante: existen índices de correlación entre padres e hijos tales como la estatura, los cambios puberales o la aparición de la primera menstruación, lo cual indica la influencia de la herencia en este proceso (Muñoz y Pozo, 2011). Aun así, ello no condiciona por completo el futuro y evolución general del individuo ya que ello

depende también de otros factores biológicos, ambientales e incluso relacionados con los hábitos de salud o la alimentación.

Uno de los **cambios biológicos** más importantes que tenemos que mencionar es el de las hormonas, sustancias químicas que segregan las glándulas endocrinas y que regulan distintos órganos y que tienen diversas funciones en el organismo humano. Con la pubertad aumentan considerablemente estas sustancias y ello causa como consecuencia una gran diversidad de cambios físicos. A nivel sexual, los andrógenos y los estrógenos son los tipos principales de hormonas masculina y femenina, respectivamente (aunque también están presentes, en diferente concentración, en ambos sexos). La testosterona es un andrógeno que se concentra en la sangre de los chicos y provoca el desarrollo del aparato genital masculino externo, aumenta la estatura y se agrava la voz. Por su parte, el estradiol es un estrógeno que en las chicas provoca el desarrollo de los senos, el útero, y transformaciones en el esqueleto como el ensanchamiento de la pelvis (Tanner, 1962).

En relación con esto, durante la adolescencia existe una transformación biológica que lleva a la maduración sexual, tanto relacionada con las características sexuales primarias (que son los cambios referidos directamente con la reproducción, como los ovarios, útero, vagina, próstata, pene...) como con las secundarias (que son las relacionadas con los cambios y procesos de maduración sexual, como por ejemplo, el aumento de la estatura, la aparición del vello en diferentes partes del cuerpo, el cambio de voz...) (Berk, 1998; Friesch, 1984).

Otro de los aspectos fundamentales a nivel biológico que debemos tener en cuenta durante la pubertad, es el cambio en el peso y el porcentaje de grasa corporal, así como el grado de concentración de una hormona llamada leptina que se ha relacionado con el desarrollo de la pubertad, por su posible relación con las reservas de grasa en las chicas y la concentración de andrógenos en los chicos (Mantzoros, 2000).

Durante la pubertad, también se dan una serie de **cambios psicológicos**. Existe un aumento de la preocupación e interés personal del adolescente por su imagen a consecuencia de todas las transformaciones biológicas que antes hemos mencionado.

El aumento de las actividades físicas deportivas y la modificación en la dieta reflejan estos cambios, llegando a veces a trastornos como la anorexia y/o la bulimia (más frecuentes en las chicas), o la aparición de la vigorexia (más frecuente en los chicos).

Hay diversos estudios que relacionan los cambios hormonales de este período con la variabilidad del comportamiento en los adolescentes, de tal forma, que mencionan que un nivel elevado de andrógenos está relacionado con conductas violentas e impulsivas (Van Goozen et al., 1998) y niveles elevados de estrógenos pueden favorecer la aparición de la depresión (Angold et al., 1999). A pesar de estas teorías, hay que señalar que esta explicación no es suficiente para dar cuenta del comportamiento adolescente, ya que dicha actitud está condicionada en gran medida por el conjunto de características psicológicas del sujeto y de la influencia que pueda ejercer en el adolescente el ambiente social que tiene a su alrededor.

Respecto a las teorías sobre la adolescencia, hay que empezar destacando a G. Stanley Hall que es considerado el precursor del estudio científico de la adolescencia. Este investigador aplicó en su teoría sobre el desarrollo del adolescente (Hall, 1904) el punto de vista evolucionista de Darwin. Para él, el principal factor del desarrollo humano estaba relacionado con factores fisiológicos genéticamente determinados, siendo por tanto el ambiente un factor secundario, aunque reconocía que en la adolescencia este factor era más importante que en cualquier otra etapa evolutiva. Según Hall, la adolescencia es un período convulso determinado por los conflictos y los cambios a nivel anímico que le hacen surgir como un nuevo ser biológico y social.

Al margen de esto, podemos distinguir tres grandes corrientes de pensamiento sobre el tema de la adolescencia (Delval, 1996): la perspectiva psicoanalítica, la cognitivo-evolutiva y la sociológica. Analicemos los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

Desde la *perspectiva psicoanalítica*, la adolescencia es fruto de la pulsión producida por la pubertad (etapa genital), que modifica el equilibrio psicológico alcanzado en la infancia (etapa de latencia). Este desequilibrio aumenta la vulnerabilidad del adolescente y puede generar desajustes y crisis, ante los que aparecen mecanismos de defensa psicológicos (especialmente ante estímulos

amenazantes). en muchas ocasiones poco adaptativos. Es por este motivo que el adolescente busca una mayor independencia con respecto a vínculos afectivos de dependencia anteriores. Durante este período, el adolescente experimenta cambios en su comportamiento como su identificación con personajes famosos, su asimilación con ideales abstractos relacionados con la belleza, la religión, la política o la filosofía, y también estados de ambivalencia que se van a reflejar en la inestabilidad emocional de sus relaciones con los demás, contradicciones en sus deseos y pensamientos, cambios de humor, rebeldía o inconformismo entre otras manifestaciones (Dadhakhodjaeva, 2017). En definitiva, el adolescente va creando su noción de identidad personal que supone la unión del yo (su autoimagen y autoconcepto) frente a las fluctuaciones del ambiente y del crecimiento individual. En todo este proceso, el individuo puede tener una crisis de difusión de su identidad con resultados inciertos, de ahí que para el psicoanálisis sea tan importante incidir en los factores internos como los más determinantes para explicar los cambios que se producen durante la adolescencia.

La segunda gran corriente que ha tratado este tema de la adolescencia en profundidad es la *cognitivo-evolutiva*, siendo Jean Piaget (1967) su representante más conocido. Según esta corriente, la adolescencia es una etapa en la que se dan cambios trascendentales en las capacidades cognitivas y, por tanto, en el pensamiento de los jóvenes, asociados a procesos de inserción en la sociedad adulta. Durante esta etapa los adolescentes alcanzan en mayor o menor grado formas de razonamiento que son propias de lo que se conoce como pensamiento formal (Onrubia, 1997). Estas nuevas habilidades cognitivas les ayudan en el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico que aplicarán en su perspectiva sobre la sociedad y en su proyecto de vida. Así pues, según esta perspectiva, la adolescencia es fruto de la interacción entre factores individuales y sociales.

La tercera y última corriente que ha analizado en profundidad esta etapa es la *sociológica*. Según esta corriente, la adolescencia es la etapa en la que los jóvenes tienen que juntarse con otros incorporando valores y creencias de la sociedad en la que viven y adoptando determinados roles o papeles sociales. Esta perspectiva enfatiza los procesos de integración en el mundo laboral ya que

es el camino de tránsito desde una situación de dependencia a otra de independencia. Por lo tanto, para esta corriente la adolescencia está principalmente relacionada con causas y factores sociales, externos al propio adolescente.

Ahora que ya hemos analizado la adolescencia desde el estudio de las diferentes perspectivas, vamos a centrar la cuestión en la relación entre esta etapa tan trascendental y la enseñanza en los centros de secundaria, que es en lo que se centra nuestro estudio. Estos centros son uno de los escenarios más importantes en los que los adolescentes pasan gran parte de su tiempo y se desarrollan en su tránsito hasta llegar a la edad adulta. Es por ello que los institutos tienen una gran responsabilidad objetiva sobre este proceso (junto con la familia, otros organismos sociales, medios de comunicación, mundo laboral...) y marcarán su vida en el futuro.

Son muchos los estudios que han tratado de detallar cuáles son las características más relevantes que debe tener un buen centro de educación secundaria. El prestigioso investigador Joan Lipsitz a través del estudio que elaboró (1984) de numerosos centros estadounidenses, señaló básicamente dos: por un lado, la disposición que tenga el centro y su capacidad para adaptar las prácticas escolares a las diferencias individuales del alumnado en cuanto a su desarrollo físico, cognitivo y social y, por otro lado, la importancia de que estos centros generen un entorno que sea positivo para el desarrollo social y emocional de los adolescentes.

Con relación a esto, Santrock (2003) publicó una serie de principios psicológicos centrados en el estudiante que supone un cambio muy importante por parte del profesorado con relación a la formación de su alumnado. En concreto, tal y como se muestra en la Tabla 1, distingue entre un conjunto de factores.

Tabla 1.

Factores influyentes en la diversidad del alumnado

FACTORES COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS	FACTORES MOTIVACIONALES E INSTRUCCIONALES	FACTORES SOCIALES Y EDUCATIVOS	FACTORES RELACIONADOS CON LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES
Naturaleza, objetivos, construcción y contexto del aprendizaje	Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje	Influencias evolutivas sobre el aprendizaje	Diferencias individuales en el aprendizaje
Pensamiento estratégico	Motivaciones intrínsecas para aprender	Influencias sociales sobre el aprendizaje	Aprendizaje y diversidad
Pensar sobre el pensamiento	Efectos de la motivación sobre el esfuerzo		Niveles de exigencia y evaluación

Fuente: *Principios psicológicos centrados en el estudiante* (Santrock, 2003).

Por lo tanto, y como conclusión, la adolescencia es un proceso de transición de la infancia a la edad adulta, en la que son fundamentales factores biológicos, psicológicos y sociales que condicionan su variabilidad y duración. En nuestras sociedades occidentales existe un alargamiento del periodo, de tal forma que es un grupo social cada vez más diferenciado. Ello supone el papel tan importante y trascendental que tenemos el profesorado y los centros de educación secundaria en el desarrollo de dicho alumnado, de ahí que debamos replantearnos nuestro trabajo y mejorar para conseguir adolescentes que cuando alcancen la edad adulta sean capaces de adaptarse convenientemente al contexto en el que vivimos. No hay que olvidar que son el presente y el futuro de nuestra sociedad.

2.3. Desarrollo Moral

La relación entre el desarrollo moral y el alumnado es muy importante para un adecuado aprendizaje en el contexto educativo, de ahí que lo analicemos como elemento fundamental en este proyecto. Para que la convivencia en una sociedad funcione, tienen que existir unas reglas o normas claramente definidas

que los ciudadanos debemos respetar. El desarrollo moral del alumnado implica que han de entender desde pequeños estas normas y adaptarse a las mismas según el contexto social en el que viven para seguir cumpliendo con ellas en la edad adulta (Turiel, 1983).

El término moralidad es definido de forma muy diversa según la línea de investigación que consultemos. Sin embargo, podemos señalar que existen dos grandes corrientes: la primera, sería una corriente de carácter sociológico que estima que la moralidad sería la acción de asimilar valores o normas, lo que supone que desde niños aprendemos que existen una serie de reglas que tenemos que incorporar y aceptar (Aussubel, 1970; Hartshorne y May, 1930). Otras teorías han defendido tesis en las que comparten esta visión, como, por ejemplo, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1967) o la teoría psicoanalítica (Brown, 1974).

La otra gran corriente de investigación defiende la moralidad como la “adquisición” de principios personales. Esta postura es propia de teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas que abogan por el desarrollo de la comprensión moral (Piaget, 1932).

Las teorías filosóficas actuales se identifican con una u otra corriente en mayor o en menor medida o adoptan una postura intermedia, según el tipo de investigación.

También hay otras teorías que defienden diferenciar lo moral de lo social como dos ámbitos completamente distintos que se manifiestan en todos los momentos del desarrollo, sin que uno sea entendido como una forma más primitiva que el otro (Smetana, 1995; Turiel et al., 1987).

Un planteamiento significativo digno de análisis es el del psicólogo social E. Turiel (1983), quien en relación con esta cuestión propone tres dominios distintos: en primer lugar, lo que él denomina el dominio moral, que hace referencia a las obligaciones morales que tenemos las personas y que están relacionadas con valores universales (seguridad, bienestar y respeto hacia los demás), o lo que es lo mismo, que lo moral es entendido como una serie de principios que son obligatorios y que muestran el tipo de acciones que no deben realizarse para afectar al bienestar físico o emocional de otras personas. En

segundo lugar, lo que él califica como dominio social, que se entiende como la comprensión por parte de los individuos desde niños de una serie de pautas y normas establecidas en la sociedad en la que viven. Y, en tercer lugar, él plantea un dominio personal que consiste en las acciones individuales que lleva a cabo cada persona y que son fruto de su elección personal (Nucci, 1984).

Tomando como referencia esta teoría, muchos investigadores plantean el desarrollo moral como un proceso de diferenciación de dominios y como un proceso flexible para analizar las situaciones concretas que se desarrollan en la sociedad en general y en el centro educativo en particular (Yáñez y Perdomo, 2009).

Por su parte, el célebre psicólogo Kohlberg (1958), defensor de la teoría estructuralista, defiende que el desarrollo moral se forma a partir de una serie de estímulos cognitivos puros y de lo que él denomina como “oportunidad de adopción de roles”. Su obra está centrada en el sentido de la justicia y describe la moralidad basándose en ello. Esta teoría es muy interesante porque la aplicó a la escuela en 1975. A través de su teoría se dio cuenta de que el desarrollo moral está fundamentado en la socialización e interacción entre el alumnado, y destacó al docente como agente activo en este proceso, ya que debe generar un clima de trabajo que favorezca el desarrollo moral adecuado y una atmósfera de confianza en la que se potencien la justicia y el respeto mutuo.

La explicación de la teoría de Kohlberg se desarrolla dentro del enfoque cognitivo-evolutivo. De hecho, este autor es uno de los representantes más importantes de esta perspectiva. Su teoría se basa sobre todo en las modificaciones que sufre la estructura mental y propone una secuencia evolutiva del desarrollo moral en diferentes estadios o etapas evolutivas de índole moral (Kohlberg, 1992).

Su teoría se centra básicamente en tres pilares fundamentales: el juicio moral (éste nos ayuda a reflexionar sobre los valores que tenemos), la justicia (fundamental para el entendimiento y asimilación de la moralidad), y el desarrollo moral (a partir de una serie de niveles o estadios por los que pasamos todas las personas). A continuación, analizaremos los estadios, algo de suma importancia para entender la evolución del desarrollo moral durante la adolescencia.

Para Kohlberg, estos niveles son el preconvencional, convencional y postconvencional, y cada uno de ellos a su vez tiene dos estadios. El nivel preconvencional está relacionado con la etapa infantil, hasta aproximadamente los 9 años. Aquí la persona intenta adaptar su vida a las normas externas existentes, evitar el castigo según sus intereses y evaluar los acontecimientos en función de las consecuencias que le afecten directamente. El segundo nivel, el convencional, es el que hace referencia a la persona como miembro de la sociedad y su aceptación y lealtad al orden social en el que vive. Solemos relacionarlo con la etapa de la adolescencia, en la que el individuo tiene en cuenta tanto los intereses personales como las convenciones sociales para definir lo que es bueno y malo dentro de su esquema moral. Por último, el nivel postconvencional se relaciona con los principios morales propios del individuo, que, aunque se apoyan en normas y valores individuales y colectivos, no tienen que coincidir necesariamente con las normas sociales establecidas y no tienen que marcar o buscar sus propios intereses personales (Kohlberg, 1975).

Por otro lado, en la actualidad existen líneas de investigación que hacen una crítica a la teoría de Kohlberg ya que argumentan que se centra sobre todo en la estructura del pensamiento y el razonamiento. Estos investigadores exponen que el desarrollo moral depende de más variables, además de la cognitiva, y que está muy relacionado con el contexto social concreto en el que se desarrolla la persona y cómo éste repercute en el desarrollo moral de cada individuo y por tanto en sus dilemas y razonamientos (Etxeberría y De la Caba, 1998).

Al hilo de esto, investigadores como Piaget (1967) han desarrollado otros dos aspectos muy importantes del razonamiento moral infantil: la justicia retributiva o sancionadora y la justicia distributiva. La primera, la retributiva, está relacionada con la distribución de sanciones o premios con relación a su vez a la falta o al mérito. Se considera que una sanción es injusta cuando se castiga a un inocente, se recompensa a un culpable o la pena es desproporcionada con respecto al acto que se ha cometido. La segunda, sin embargo, la denominada justicia distributiva, está relacionada estrechamente con los conceptos de igualdad o de equidad, por lo tanto, una distribución es injusta cuando favorece a unos en detrimento de otros. Piaget señala que hasta los 6 o 7 años los niños

piensan que lo más justo es lo que el adulto les manda, es decir, abogan por la obediencia. Por ello, él defiende la aparición inicial de la justicia retributiva al final de la infancia. Durante la adolescencia, etapa que nos incumbe, el pensamiento formal (Inhelder y Piaget, 1955) caracteriza al desarrollo cognitivo, es decir, se desarrolla la posibilidad de ir más allá de lo real y situarse dentro de lo posible, gracias a la facultad hipotética-deductiva. A través de ella, los adolescentes analizan lo que pueden hacer y crean su propia identidad al acceder a nuevas maneras de interactuar a nivel social. Además de que este desarrollo cognitivo favorece esta interacción con otras personas, también se produce el fenómeno inverso, tal y como ocurre con el razonamiento moral (Hart et al., 1995), de tal forma que las relaciones entre los adolescentes influyen en un mayor desarrollo del juicio moral (Berk, 1999).

Otro aspecto fundamental relacionado con el desarrollo moral es el aprendizaje de los niños y adolescentes a través de la observación. Se ha comprobado que los progenitores suelen usar niveles superiores de razonamiento con los hijos conforme se van haciendo mayores (Denney y Duffy, 1974), lo que influiría en el cambio del modo de razonamiento de esas personas. Lo que es evidente es que la mayoría de los estudios en este sentido demuestran que el modo en que los padres interactúan con los hijos influye decisivamente en el nivel de razonamiento moral de esas personas (Kruger, 1992). Asimismo, los padres influyen en sus hijos a través de la disciplina aplicada a las conductas equivocadas de sus hijos, es decir, según algunos investigadores los hijos con el tiempo se autorregulan e interiorizan las reglas que sus padres les van enseñando a través de medidas disciplinarias (Buzzelli, 1995).

En el desarrollo del razonamiento moral durante la adolescencia es importante no sólo la labor de los padres sino también la de los docentes, por la influencia que ejercen en el desarrollo evolutivo del alumnado a través de la interacción con los mismos. Investigadores como Hersh y Johnson (1977) así lo demostraron con estudios como el que elaboraron sobre el desarrollo moral a partir de dos fuentes de información: las materias curriculares y lo que ellos denominaron “el programa oculto”, es decir, la interacción y relación diaria entre los docentes y el alumnado.

Por último, hay que destacar dos conceptos clave con relación al desarrollo moral y el contexto educativo: el diálogo y las emociones. El diálogo es el elemento fundamental de los procedimientos morales, y las emociones y los sentimientos no son sólo su base sino también uno de los elementos que conforman el juicio, la comprensión y la autorregulación (Puig, 1995). Así pues, deducimos que las emociones y los sentimientos son las herramientas básicas del desarrollo moral.

Otro componente esencial en el estudio del desarrollo moral y el contexto educativo es el que tiene que ver con la incomprensión y empatía que muestran algunos estudiantes. Es difícil tener un juicio moral adecuado si no existe un desarrollo adecuado de las capacidades empáticas. Esa cualidad de ponerse en la piel de otra persona, con sus circunstancias vitales, sus problemas, su forma de reaccionar y de sentir, es uno de los componentes emocionales esenciales, condición a su vez del juicio moral (Puig, 1995).

En conclusión, y tal y como hemos analizado, hay que poner en valor el fomento del desarrollo moral entre el alumnado como base de una convivencia y ambiente adecuados de respeto y aprendizaje tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él. Es cierto que el desarrollo moral está relacionado con el temperamento, pero también está relacionado con factores externos, como el aprendizaje de los hijos a través de la observación, donde los padres juegan un papel fundamental. La comunicación y el razonamiento entre los progenitores y sus hijos mejora el desarrollo moral. Asimismo, el diálogo, la gestión de las emociones y su autorregulación dentro del ámbito educativo se convierten en herramientas fundamentales para el futuro desarrollo moral del alumnado.

2.4. Disciplina e Indisciplina

La disciplina es uno de los aspectos más relevantes relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. De hecho, para los docentes, es una de las cuestiones que más les preocupan en su trabajo diario (Benítez et al., 2009).

El origen de este término está relacionado con la acción de aprender (“discere”) y no tanto al conjunto de normas con las que se ha relacionado hoy

en día en las escuelas. Por ello, la disciplina más bien debe ser entendida como un conjunto de reglas normalizadas y consensuadas que estén destinadas a crear un modelo que regule el aprendizaje y la convivencia en la escuela (Calvo et al., 2005).

Según esta visión, la disciplina tiene que ser un concepto más global que se relacione con la organización de la escuela en general y el aula en particular, ayudando al correcto funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y a una dinámica positiva que regule las actitudes y relaciones sociales en los centros educativos (Gotzens y Genovard, 1997).

Otra gran definición del término es aquella que la define como un conjunto de estrategias educativas que a través de normas y otros procedimientos regulan las relaciones entre sus miembros y generan un clima adecuado para fomentar el aprendizaje, moviéndose desde la disciplina externa e impuesta a otra interna asumida de manera libre (autodisciplina) (Gargallo, 2003).

Respecto al concepto de indisciplina, se entiende dicho término como una forma de rebeldía o reacción ante una determinada situación, incumpliendo, transgrediendo o rechazando alguna de las reglas que regulan un centro educativo y que supone la alteración del orden y del normal funcionamiento en la escuela, alterando así los límites establecidos por los centros educativos (Lago y Ruiz-Roso, 2000).

En la actualidad, la indisciplina es una de las cuestiones que más preocupan en el ámbito educativo ya que provoca una alteración de la convivencia y del buen clima escolar (Trianes y Fernández-Figares, 2009).

Es importante señalar que la indisciplina no sólo se debe combatir a partir de las conductas disruptivas que se observan a simple vista por parte del alumnado, sino que hay que profundizar en las causas que originan dicha actitud. A la hora de investigar el origen de esta indisciplina, hay que tener una visión globalizadora y multicausal de la situación, es decir, hay que analizar los contextos próximos al escolar que influyen decisivamente en esa indisciplina. En relación con esto y desde un punto de vista sistémico, se ha demostrado que la conducta de los niños suele ser causa y efecto, por ejemplo, el comportamiento de un estudiante puede ser la causa de lo que hace un docente y también lo que

hace un docente puede ser la causa de lo que hace y de cómo se comporta un adolescente en clase, por tanto, las conductas que se originan en un mismo lugar son circulares. En función de esta visión, profesorado y alumnado crean un escenario educativo propio y único que va a variar según sus actitudes y su interrelación (Marchena, 2012). Es por ello que el entorno y concretamente el papel del profesor es básico en la influencia sobre los niños y su comportamiento. Los docentes tienen que convertir las clases en lugares adecuados de aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia (Cuadrado, 2010).

Uno de los investigadores que más ha analizado esta cuestión es el psicólogo Edwards (2006) quien describe que los principales escenarios relacionados con la indisciplina son tres: la escuela, la familia y la sociedad.

En primer lugar, en la escuela, según Edwards, es fundamental generar un adecuado y favorable ambiente que favorezca el aprendizaje. Esto supone que la escuela y aquello que se enseña debe adaptarse a los cambios progresivos que se están dando en nuestra sociedad y adaptar sus contenidos, herramientas y canales de comunicación a esa nueva sociedad que está en continua transformación. De ahí que la administración, el centro educativo y el profesorado tengan que hacer una profunda reflexión para adecuar los contenidos que se impartan no con una mera finalidad instructiva, en la que primen no sólo los resultados académicos, sino una educación en la que esos contenidos se acompañen de una filosofía de transmisión basada en la ilusión del docente y en suscitar en el alumnado el interés, la inquietud, la curiosidad o el reto, entre otros aspectos positivos (Etxeberría et al., 2001).

La forma de enseñar con métodos convencionales donde se valore la acumulación y repetición de la información hace que el alumnado sea exclusivamente un elemento pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje (De la Herrán, 2008). Por ello, los psicólogos actuales abogan por un tipo de enseñanza en la que al alumnado se le ayude a crear sus propias estructuras conceptuales y mentales que le ayuden a ver la finalidad práctica de aquello que están estudiando (Jones, 1988). Sobre esta idea, se han hecho numerosos estudios que señalan que los niños sólo adoptan los conocimientos que tienen relación y encajan con lo que ellos ya saben, de ahí, la importancia de que el profesorado genere esas estructuras mentales del mundo más acordes a lo que

el alumnado vive diariamente (Osborne y Wittrock, 1983). Si no se hace así, se corre el peligro de que el alumnado se aburra y caiga en la frustración, las conductas disruptivas e incluso el absentismo escolar.

Otro problema que se ha detectado en las escuelas es el fomento que desde algunas de ellas se hace de la competitividad entre los estudiantes a través del impulso de la calificación como si fuera el único fin en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que repercute negativamente en el aprendizaje de dicho alumnado y puede llegar a frustrarles, por eso, es fundamental cambiar esa filosofía e incentivar el pensamiento crítico y la investigación entre el alumnado desde la niñez sin que tengan que preocuparse única y exclusivamente de la calificación que obtengan (Kohn, 1999).

Por otro lado, hay que mencionar que algunos centros educativos intentan enseñar a los estudiantes a ser más responsables desde el ejercicio de la libertad, sin embargo, cuando algunos de ellos no aprenden a autorregularse puede ocurrir que el docente ejerza una disciplina muy poco flexible, lo que puede llevar a la reacción de parte del alumnado contra él. En este sentido, también hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones el profesorado carece de estrategias docentes para solucionar los episodios de indisciplina con los que se tiene que enfrentar en las aulas, y ello supone la reacción eminentemente disciplinaria de los mismos que en ocasiones responde a modelos autoritarios y no ayudan a la pedagogía del alumnado, por ello, es fundamental que los docentes tengan la preparación y el tiempo necesario para formarse en esta materia (Serrano, 2014). De hecho, hay que señalar que la mayoría de las infracciones en los centros son resueltas a través del castigo (Iguacel y Buendía, 2010). Sin embargo, se ha detectado que el castigo en muchas ocasiones lleva al rechazo del estudiante de la materia, del profesor que le castigó, del centro y, por tanto, lleva a aumentar su frustración personal y puede potenciar su actitud disruptiva ya que muchas veces se erige como símbolo de la resistencia ante el profesor delante del resto del alumnado de la clase.

Un segundo factor que analiza Edwards (2006) con relación a este concepto de la indisciplina es el papel de la familia. Y es que la familia es la base social referente de todo ser humano, en la que se generan valores, sentimientos

y normas de convivencia que ayudan a la formación de las personas desde pequeños hasta la edad adulta y a adaptarse a las normas de convivencia establecidas en nuestra sociedad (Barquero, 2014; Rodríguez, 2006).

Relacionado con esto, juega un papel fundamental la atención que los progenitores dediquen a sus hijos tomando como referencia el tiempo que pasan con ellos. De hecho, los niños suelen asociar la atención como indicador de lo que se les quiere, por eso, es curioso cómo los niños suelen utilizar distintas estrategias para captar la atención de sus progenitores (Dreikurs et al., 1998).

El último factor decisivo con relación a la indisciplina es el papel que juega la sociedad ya que las influencias sociales pueden ser decisivas, sobre todo, si los progenitores no se ocupan convenientemente de sus hijos. En este sentido, se ha comprobado la influencia que ejercen los mass media e internet sobre los niños, al actuar como formadores de conciencias, deformadores de la realidad y orientarles a determinadas conductas nada idóneas para el desarrollo de la conducta del menor (Calvo, 2003; Sánchez, 1996). Muchas veces la imagen que se da en los medios de comunicación y, sobre todo, en internet, dista de la que se da en el centro educativo, en la que se aprenden todo tipo de valores como la cooperación, la razón, el respeto, la autonomía, la cooperación, el esfuerzo, el respeto por el medio ambiente, etc. De ahí, que sea fundamental que desde las familias se conciencie y controle a los menores este tipo de información proporcionada por los medios de comunicación en general y especialmente por las redes sociales e internet en particular.

Por todo ello, tal y como hemos analizado, la disciplina y la prevención de la indisciplina deben ser el objetivo común de la escuela, pero también de la familia y de la sociedad. La escuela actúa de intermediario entre las familias y la sociedad, pero no se puede exigir que sea la que eduque a los menores exclusivamente cuando los otros dos agentes tienen su propia responsabilidad en el proceso de formación de las personas (Zaitegi, 2010).

2.5. Conductas Disruptivas

La disrupción en los centros escolares es el primer factor de los problemas educativos que puede mostrar el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria,

cuando coincide un alumnado heterogéneo, con objetivos, necesidades, orígenes, sensibilidades e intereses diversos (Serrano, 2014). En las últimas décadas, los estudios evidencian que en los centros educativos aparecen conductas negativas dentro de clase, o lo que es lo mismo, interrupción que altera el normal proceso didáctico y que, por tanto, debido a su importancia, su análisis requiere de diversos objetos de estudio (Álvarez et al., 2016).

Para iniciar dicho análisis, hay que comenzar definiendo este concepto. Según la Real Academia Española (RAE, 2021), el término interrupción se puede definir como “aquello que produce una interrupción súbita de algo”, por lo tanto, se entiende como la interrupción de una tarea que está en marcha, en este caso, la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Según Fernández (2007), hace referencia a un conjunto de conductas inapropiadas dentro del aula, que no persiguen los mismos objetivos educativos, ralentiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un problema académico, de disciplina y provoca un inadecuado ambiente en el aula. Para Tapia y Rodríguez (2018), la interrupción hace referencia al sentido de actitudes, conflictos y comportamientos individuales y grupales negativos en el contexto educativo.

Respecto a los tipos de conductas disruptivas que más se dan al final de la etapa de primaria y secundaria, hay que indicar que existen diferentes clasificaciones. Una de las más completas es la que realizó Hollins (1955) quien elaboró toda una lista de conductas-problema: atraer la atención, malos modales, amenazas, mentir, cobardía, ensueños, falsedad, desobediencia, riñas, falta de atención, insolencia y falta de respeto, falta de concentración, falta habitual de puntualidad y vagancia. Tattum (1997) habla de falta de cooperación y mala educación, desobediencia, provocación y agresión, abuso, impertinencia, amenazas, etc. Por su parte, Gotzens (1986) a partir del análisis de diversos trabajos, distingue las siguientes conductas distorsionadoras: motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en clase.

Otras investigaciones como las recogidas en la revista American Psychological Association (2013) argumentan que cuando estas conductas disruptivas son continuas en el tiempo pueden llegar a derivar en lo que se conoce como trastorno, entendiendo como tal un conjunto de síntomas en los que se observa un gran malestar en el individuo y una falta de adaptación al

entorno que genera problemas en éste (Mesa y Rodríguez, 2010). Es por ello que cuando las conductas disruptivas repiten unos patrones determinados y tienen unas características concretas, algunos autores hablan de trastornos concretos estrechamente relacionados con la disrupción, tales como el Trastorno Negativista Desafiante (TND), el Trastorno Explosivo Intermitente (TEI), el Trastorno de Conducta (TC) y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) (Torrego y Moreno, 2003).

Al margen de esto, lo cierto es que tal y como señalan estudios como el del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar (2010), el mayor problema existente en los centros educativos es el de la disrupción. En relación con esto, otros estudios indican que la mayoría del profesorado señala las conductas disruptivas como la primera causa negativa de comportamiento en las aulas y que son los propios estudiantes los que se quejan de que es la primera causa de los problemas que ellos tienen en el aula (Marchesi y Pérez, 2004). Todas estas acepciones ponen de manifiesto el grave problema que suponen estas conductas disruptivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Serrano, 2014).

Un primer aspecto relevante que tenemos que comentar relacionado con la disrupción en los centros de enseñanza secundaria, es lo que tiene que ver con la heterogeneidad que se observa en clase, ya que es fundamental destacar que existen diferentes perfiles académicos entre el alumnado (Álvarez, et Al, 2016). Por un lado, se observa a estudiantes muy interesados en aprender conocimientos y crecer como personas. Por otro lado, hay alumnado en los centros que aparenta formalidad, elabora sus trabajos y apenas se comunican. Luego hay un tercer grupo de estudiantes que intenta trabajar y estudiar mostrando un interés continuo, pero que tienen algunas dificultades de aprendizaje con ciertas sensibilidades y que los llevan a desconectar en ocasiones de aquello que se imparte en clase. Y un último grupo de estudiantes que puede aparecer son los que se desconectan del normal funcionamiento de la clase y se comportan de dos formas: pasan de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje adoptando una actitud de desgana y pasotismo o se dedican a interrumpir, molestar y dificultar el normal funcionamiento de la clase (Marchena, 2012).

Con la ley actual, todos los menores deben estar escolarizados hasta los 16 años y eso plantea serios problemas por parte de aquel estudiante que muestra escaso interés por el estudio. Para fomentar dicho interés y ayudar a la participación e integración de este alumnado, vamos a intentar analizar cuáles son los factores o causas que pueden llevar a que algunos estudiantes manifiesten este tipo de conductas disruptivas y posteriormente analizaremos las posibles soluciones.

Lo primero que habría que señalar es que los factores o causas que explican la aparición de las conductas disruptivas son muy heterogéneas. Existe el debate sobre el mayor o menor papel que ejerce el ámbito educativo en este sentido. Algunos investigadores creen que las causas son ajenas al ámbito educativo mientras que para otros están muy relacionadas con dicho ámbito. En cualquier caso, se trata de una cuestión muy compleja y tenemos que analizar todas las causas posibles para intentar comprender los motivos que llevan a un adolescente a un comportamiento inadecuado dentro del aula (Uruñuela, 2007).

Las causas de las conductas disruptivas están relacionadas con dos grandes factores: el ámbito educativo y la influencia de los progenitores de los estudiantes. En el ámbito educativo, estas conductas disruptivas están relacionadas con la escasa motivación del alumnado, su bajo interés por el estudio, la falta de hábitos para saber estar en el centro y la escasez de estrategias de estudio y de trabajo (Jurado y Tejada, 2019). Asimismo, en este sentido, es muy importante señalar el trabajo fundamental de los docentes, ya que tienen la gran responsabilidad de fomentar y gestionar convenientemente el clima escolar, intentando evitar así cualquier problema relacionado con la convivencia escolar: interrupción, conflictos entre los estudiantes, desmotivación, bullying, etc. (Ibarrola, 2014). Para ello, es fundamental la prevención de estas conductas a través de la creación de una serie de normas claras y concretas que ayuden a regular el buen clima del aula; a partir de la etapa que nos ocupa sería interesante que con la supervisión del docente fuese el propio alumnado quien estableciera dichas normas para que ellos mismos las interiorizaran (Gómez y Resurrección, 2017). Además, también es muy importante el correcto desarrollo de la inteligencia emocional por parte de los docentes en la gestión del aula y sus problemas (Rodríguez, 2006).

En segundo lugar, hay que hablar de la influencia de los padres como otro factor determinante en las conductas disruptivas de algunos estudiantes.

Analizando los diferentes modelos educativos familiares establecidos por Nardone y colaboradores (2005) y la clasificación de los estilos educativos según el modelo de los Tres Ejes (Sanmartín et al., 2010), se observa una relación entre los diferentes estilos de crianza y las conductas disruptivas del alumnado en el ámbito familiar, social y educativo. Atendiendo a este planteamiento, los modelos educativos familiares que están mayoritariamente relacionados con las conductas disruptivas son el modelo autoritario, el modelo permisivo indulgente y el permisivo negligente. Se ha observado que en aquellas familias en las que aparece un modelo educativo familiar mayoritariamente democrático existe un menor nivel de conductas disruptivas en sus hijos o hijas (Brown, 2015). Sin embargo, la falta de ayuda familiar y las problemáticas derivadas de una dinámica familiar desestructurada influyen decisivamente en la aparición y el desarrollo de las conductas disruptivas de los adolescentes (Aires, 2015).

Otros investigadores como Vázquez (2019) señalan que la aparición de las conductas disruptivas está muy relacionada con diferentes factores: factores genéticos (heredabilidad del trastorno), biológicos (consumo de sustancias por parte de la madre durante el embarazo, daño cerebral, malnutrición), neurobiológicos (hiperactivación del sistema límbico, colesterol, testosterona...), familiares (problemas de salud mental de los familiares más cercanos, relaciones familiares deficientes...), sociales (entorno escolar negativo, bajo nivel socioeconómico, influencia inadecuada de los medios de comunicación...), y psicológicos o personales (baja tolerancia a la frustración, personalidad fría...).

Una vez expuestas las causas, es fundamental analizar las consecuencias más relevantes que traen consigo estas conductas disruptivas. Torrego y Moreno (2007) señalan básicamente cinco: repercuten negativamente en la relación del profesorado-alumnado, genera monotonía en el aula, pérdida de tiempo para solucionar los problemas que genera, favorece el absentismo del alumnado y disminuye el rendimiento escolar del grupo de la clase en general.

En cualquier caso, la mayoría de los estudios relacionan las conductas disruptivas con una consecuencia muy negativa para el adolescente: el fracaso escolar. Esto se produce porque la disrupción genera en el individuo una gran

desconexión de las actividades escolares, provoca su indiferencia ante los estudios y el contexto educativo en general y, por lo tanto, su bajo rendimiento (García, 2008).

Respecto a las soluciones que se plantean para disminuir la disrupción escolar, hay que mencionar varias. Sin embargo, antes debemos analizar un concepto relacionado con este tema, es lo que se denomina *modificación de conducta*, entendiendo como tal el intento por extinguir o modificar las conductas o comportamientos inadecuados y el potenciamiento de otros recursos que ayuden al alumnado con problemas de disrupción a sustituir comportamientos inadecuados por otros más deseados y apropiados (Sampascual, 2004). En cualquier caso, lo que se pretende con la modificación de conducta es una intervención que tiene como principal objetivo cambiar el comportamiento del adolescente.

Las técnicas que se utilizan para modificar la conducta se dividen en dos grandes grupos: las estrategias para el fomento de comportamientos adecuados y las estrategias para reducir y eliminar comportamientos inadecuados (Jurado, 2009; Vallés, 1997).

En el primer caso, en lo que tiene que ver con las estrategias para el fomento de comportamientos adecuados, se plantean las siguientes estrategias:

- *Imitación*. Es una técnica en la que el docente tiene que tratar de generar en el adolescente la imitación de otra persona por observación. El modelo a imitar suele ser el propio docente o algún compañero que sepamos que es de comportamiento ejemplar y que tenga unas características que le hagan ser respetado y considerado en alta estima por parte del propio estudiante disruptivo.
- *Modelamiento*. Esta técnica consiste en intentar cambiar la conducta del adolescente reforzando sus acciones; dicho refuerzo tiene que venir fomentado por parte del docente.

Respecto al segundo tipo de técnicas para modificar la conducta, es decir, a las estrategias utilizadas para reducir y eliminar los comportamientos inadecuados, se pueden destacar las siguientes:

- *Contratos de conducta.* El contrato de conducta consiste en la elaboración de un acuerdo por escrito entre el docente y el estudiante de forma negociada y dialogada. En dicho contrato aparecen las conductas que se quieren consensuar y las consecuencias que conllevará dicho incumplimiento.
- *El castigo.* El castigo consiste en corregir una conducta inapropiada a través de una pena. La ventaja que puede parecer que tiene es su efecto inmediato, pero también tiene grandes desventajas ya que puede provocar el temor o miedo en la persona castigada y además el efecto de dicho castigo dura muy poco y lo peor es que no cambia la conducta de la persona castigada de forma permanente en el tiempo.
- *Extinción.* Consiste en ignorar la conducta inadecuada del adolescente, pero al mismo tiempo reforzar la conducta contraria, es decir, intentar fomentar la conducta deseada para que aumente la probabilidad de que dicha persona modifique su conducta hacia una actitud más positiva.
- *Aislamiento.* Esta técnica consiste en apartar a la persona del lugar en el que se han producido los episodios disruptivos con el fin de que reflexione y aprenda de su actitud inadecuada para que no vuelva a caer en ella.
- *Otras estrategias y terapias.* Por último, otras alternativas que se han planteado son el fomento de la educación física y deportiva (Capllonch et al., 2014) o la denominada arteterapia (Macas, 2018) como algunas de las estrategias más innovadoras que se están utilizando últimamente en los centros educativos para solucionar las posibles conductas disruptivas.

Al margen de todas estas estrategias, y como conclusión, hay que señalar que la clave para resolver las conductas disruptivas en los centros educativos pasa por potenciar la prevención en los mismos para tener que evitar en la medida de lo posible utilizar todas estas estrategias (Vásquez et al., 2019). Asimismo, es fundamental el impulso de la comunicación y la empatía entre todos los elementos del ámbito educativo para prevenir, gestionar y solucionar cualquier conducta disruptiva que altere el normal funcionamiento del clima escolar (Uruñuela, 2007). Ello ayudará a la idoneidad de la convivencia escolar y favorecerá la paz en las aulas.

2.6. Violencia escolar

Un término muy relacionado con la educación actual y que preocupa mucho a la sociedad en general y a los centros escolares en particular es el de violencia escolar.

Se puede definir la violencia escolar como cualquier tipo de agresión física, verbal y/o emocional por parte de los estudiantes, docentes e incluso la propia institución escolar que afecta a las estructuras sociales sobre las que debe desarrollarse la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje (Ortega y Mora, 1997).

Un primer aspecto interesante que comentar es la diferencia que existe entre conflicto escolar y violencia. La violencia frecuentemente va relacionada con algún conflicto, sin embargo, el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia (Hernández, 2002). Normalmente, la violencia supone un abuso de poder que a través de una actitud beligerante daña o destruye a otra persona. En cambio, el conflicto no genera situaciones de abuso entre la persona que domina y el agredido, es más, para algunos autores es una contraposición de ideas, creencias, valores... (Ortega, 2005).

Respecto a la tipología de la violencia, hay que señalar que existen diferentes tipos de violencia (escolar, de género, racista, deportiva...) y es un fenómeno que nos afecta a todos ya que repercute en nuestra convivencia. En la Tabla 2, se muestran los siguientes tipos de violencia escolar (Cajal, 2017; UNESCO, 2019).

Tabla 2.

Tipo de violencia

TIPOS DE VIOLENCIA	DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS
Violencia por parte de los docentes al alumnado	Son las acciones violentas y coacciones realizadas por algunos profesores a ciertos estudiantes. Actualmente, apenas se dan este tipo de episodios en el ámbito educativo.
Violencia del alumnado a los docentes	Este segundo tipo de violencia desgraciadamente en la actualidad es un poco más común y hace referencia a las acciones de violencia física o psicológica por parte de algunos estudiantes a los docentes y son muy variadas (insultos, vejaciones, amenazas, burlas...).
Exclusión	Este tercer tipo de violencia hace referencia a cuando un conjunto de estudiante excluye y aísla a un estudiante en concreto. Esto es muy grave ya que puede desencadenar consecuencias muy extremas, desde la depresión hasta el suicidio.
Intimidación	Se produce cuando un estudiante o varios amenazan psicológicamente a otro estudiante.
Violencia sexual	Este es uno de los tipos de violencia más graves que existen y hace referencia a la intimidación sexual hacia un individuo sin su consentimiento. Esto puede ser llevado a cabo por un docente a otro, de un docente a un adolescente, al revés o entre los propios estudiantes.
Coacción	Es cuando algún miembro de la comunidad educativa, generalmente un estudiante o grupo de estudiantes, obliga a otro a que haga algo que no quiere. Este concepto es muy parecido al de la intimidación, con la diferencia de que la coacción supone la utilización de violencia física también para conseguir sus propósitos.
Bullying (acoso escolar u hostigamiento)	El bullying o acoso escolar es cuando alguien del ámbito educativo lleva a cabo acciones violentas sobre otra persona de forma continua en el tiempo. En este sentido, un informe de la UNESCO (2019) distingue siete tipos principales de bullying: el bullying físico directo (golpes, patadas...) o indirecto (robo o daño intencionado), el cyberbullying o bullying cibernético (es el que se realiza a través de Internet), el bullying psicológico (acoso moral), el bullying verbal (divulgar burlas, rumores falsos...), el bullying sexual (acoso sexual), el bullying social (aislamiento social) y el mobbing o acoso laboral.

Vandalismo	Este concepto hace referencia a todo tipo de acciones destructivas que algunos estudiantes llevan a cabo contra el mobiliario o las infraestructuras propias del centro educativo.
Violencia entre el personal docente	Este tipo de violencia no es muy frecuente y es el que se refiere a burlas, maltrato, acoso, violencia sexual, coacción, intimidación... que algún docente puede llevar a cabo contra otro.
Violencia de padres o representantes legales a docentes	Este tipo de violencia engloba un conjunto de amenazas y violencia física de algunos padres o representantes legales del alumnado contra los docentes, equipos directivos o los conserjes, entre otros miembros del ámbito educativo.
Otras acciones violentas	Otras acciones violentas que se pueden destacar son: la venta y/o consumo de tabaco, alcohol y cualquier tipo de drogas, utilización de armas blancas y de fuego, robos y hurtos, secuestros, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez explicados los principales tipos de violencia, se han de analizar las causas que explican la aparición de la violencia en las escuelas. Lo primero que hay que señalar es que son múltiples, algunas de las más comunes son: sentirse excluido socialmente, la no existencia de límites, la influencia de los medios de comunicación, la integración en grupos violentos, la justificación de la violencia..., y agravado todo ello por la falta de modelos sociales y familiares positivos, falta de colaboración entre la familia y la escuela, ausencia de contextos de ocio y de grupos o amistades de pertenencia positivos o adultos que quieran ayudar (Fernández, 1998).

En relación con esto, existen numerosos estudios que analizan las circunstancias de riesgo y protección frente a la violencia entre estudiantes desde lo que se conoce como una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), y distinguen cuatro niveles:

1. El microsistema, o contexto más cercano en el que vive la persona, como la escuela, la familia o la zona donde tiene lugar su ocio.
2. El mesosistema, o grupo de contextos en los que se da y las interrelaciones que hay entre ellos.

3. El denominado exosistema, que se refiere a las estructuras sociales que repercuten en la vida diaria de las personas, como por ejemplo los medios de comunicación.
4. El macrosistema, entendiendo como tal el conjunto de valores y patrones del que los otros tres niveles son manifestaciones concretas.

Por otro lado, tal y como señala la psicopatología evolutiva, los problemas de violencia de los adolescentes tienen muchas veces que ver con un inadecuado aprendizaje de las tareas y habilidades de los niños desde pequeños. En este caso, hay que averiguar cuáles son las destrezas y habilidades que no se han adquirido y por lo tanto ayudarles a que las consigan (Rieder y Cichetti, 1989).

Estos mismos investigadores plantean que para intentar prevenir la violencia y la exclusión en las aulas y fuera de ellas, hay que centrarse en cuatro ámbitos de trabajo: en primer lugar, crear relaciones de apego en la familia, ya que desde ella se crean las bases de las relaciones sociales, la seguridad y la forma de afrontar el estrés (Byrne, 2021). En segundo lugar, fomentar en los niños una conducta que les permita poder relacionarse con los adultos y poder asimilar y adaptarse a sus estudios en las primeras etapas y al trabajo con posterioridad (Mingebach, 2018). Asimismo, hay que ayudar a los adolescentes a que desarrollen habilidades sociales más complejas tomando como referencia a otros iguales y a crear una identidad positiva que les ayude en su vida futura.

En cualquier caso, tal y como estamos analizando, la clave para prevenir cualquier conflicto en el ámbito educativo pasa por enseñar al alumnado a convivir, a desarrollar unas relaciones interpersonales sanas, a ser competentes a nivel personal y social, y a que tenga un conjunto de recursos que le ayuden a solucionar cualquier conflicto dentro y fuera del ámbito escolar de manera adecuada.

2.7. Otros programas de intervención para la prevención de la violencia en el aula

Tal y como hemos desarrollado en el concepto de convivencia, convivir es básico para el desarrollo integral y la construcción de la personalidad del alumnado. La violencia escolar, el acoso y otros problemas de disruptividad son

algunos de los sucesos que más preocupan dentro del ámbito educativo hoy en día.

Estas investigaciones han hecho que se generen numerosos programas cuyo fin es prevenir y erradicar al máximo el acoso entre escolares. A continuación, vamos a exponer algunos de los más interesantes.

Una de las transformaciones más importantes que se han producido en los últimos años en los centros educativos con relación a esta cuestión, es la creación de las llamadas *Comisiones de Convivencia*. Son un órgano educativo que está instalado en cada centro y que está formado por parte del profesorado, del alumnado y de las familias. La función principal de esta Comisión es la de ejercer de mediador en los diferentes conflictos que puedan surgir en el centro y fomentar la convivencia, la tolerancia y el respeto (Vallés, 2008).

En España, no hay ningún documento estatal sobre prevención de violencia escolar que sea de aplicación obligatoria, sólo diferentes estudios y recomendaciones al respecto. Es el caso, por ejemplo, de un informe del Defensor del Pueblo (2019) en el que se incluyen tanto una revisión de las intervenciones desarrolladas en España, como un análisis sobre cuáles son los problemas más recurrentes que existen entre el alumnado y el alumnado con el profesorado, pero que sólo pretende ayudar a concienciar a la sociedad sobre esta problemática para intentar incentivar la prevención de la violencia, sin embargo, aunque es un documento interesante su cumplimiento no es obligatorio.

A nivel autonómico, también se ha originado en los últimos años la necesidad de solucionar este problema de la violencia escolar. Sin embargo, la mayoría de los programas y respuestas han estado relacionadas con la prevención de la misma a través de intentar fomentar medidas que favorezcan la convivencia y el buen clima escolar. Estas acciones han sido muy diversas, aunque la mayoría van orientadas a la aplicación de los Planes de Política Educativa del Estado y su adaptación a las comunidades autónomas a través de la creación de programas de mejora de la Convivencia y Planes de Política educativa para la Prevención de la violencia.

Estos Planes de convivencia son un conjunto de documentos en los que se analizan los problemas de los centros y se dan fórmulas para intentar solucionarlos. En estos programas se solicita la participación de todos los agentes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y las familias. Algunas de las comunidades autónomas que tienen planes para la mejora de la convivencia escolar son los gobiernos autónomos de: Andalucía (Programa Educativo para la Prevención del Maltrato entre Escolares), Aragón (Plan Aragonés de Convivencia), Asturias (Guía de supervisión de las relaciones de convivencia y disciplina en los centros), Cantabria (Programa de Mediación en Conflictos), Castilla León (Variante del Programa “Convivir es Vivir de Madrid” denominado Servicio de Apoyo a los alumnos con comportamiento antisocial), Castilla la Mancha (Plan de Convivencia Escolar), Cataluña (Comissió d’estudi del Departament d’Ensenyament a les Escoles), Extremadura (Cáceres: Programa de mejora de la competencia social en adolescentes. Badajoz: variante del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar –SAVE-, desarrollado en Sevilla por el equipo de la profesora (Ortega, 1997), Galicia que ha desarrollado el programa propuesto por Díaz (1996), Madrid (Programa “Convivir es Vivir”), Melilla (Comisión sobre Fracaso Escolar y Violencia), Murcia (Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar), Navarra (Programa Escuela de Familias, que incluye un Curso sobre Prevención de violencia doméstica y escolar), País Vasco (Programa de Convivencia en los Centros escolares), y Valencia (Programa de Fomento de la Convivencia).

Estos planes tienen en común la aplicación de una serie de estrategias de intervención agrupadas en cuatro grandes categorías:

1) Programas de innovación o cambio en la organización escolar.

Estos programas tienen en común que intentan fomentar el buen clima y las relaciones positivas en el centro educativo eliminando y minimizando al máximo las negativas. Además, se intenta con ello generar una buena coordinación entre el centro educativo y la familia fomentando los valores educativos y de cooperación entre ambos basados en el diálogo y la cooperación mutua. Algunos programas que podemos incluir en esta categoría son: el Proyecto Sevilla/Andalucía Anti-Violencia escolar (Ortega, 1997), el Programa Educativo de prevención de los Malos Tratos entre compañeros y compañeras

(Ortega et al. 1998); *Convivir es Vivir* (Carbonell, 1999); el Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar de Murcia (ECE, 2000); el Programa de Educación Social y Afectiva en el aula en Málaga (Trianes y Muñoz, 1994); el Programa Convivencia del País Vasco (DDE, 2000); y en Madrid el Programa de Resolución de conflictos (Fernández, 1998).

2) Programas dirigidos a la formación del profesorado.

Este conjunto de programas está destinado principalmente a formar al profesorado a través de la creación de grupos de trabajo entre ellos con el fin de planificar y diseñar una serie de actuaciones destinadas a fomentar la convivencia y el buen clima escolar en los centros. Estos programas tan variados los podemos clasificar básicamente en tres grupos:

- a. Modelos de formación docente externa como, por ejemplo, el Programa de Educación para la Tolerancia (Díaz, 1996).
- b. Grupos de investigación universitarios con ayuda externa, como los propuestos por ejemplo por Carbonell (1999) y Ortega (1997) entre otros.
- c. Otras modalidades de formación del profesorado que están relacionadas con convocatorias públicas de cursos para los docentes de ámbito regional, como, por ejemplo, los cursos de Educación para la Convivencia y Prevención de la Violencia ofertados por los Centros de Profesores de Andalucía, basado en el Programa Educativo de Prevención de los Malos tratos entre Escolares (Ortega et al. 1998) o los que fomenta la Consejería de Educación de la Comunidad de Navarra (DDE de Navarra, 2000), como algunos de los más destacados.

Además de estas propuestas, también existen otras modalidades de formación del profesorado en forma de cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de investigación educativa, etc. dirigidos a resolver los conflictos de los propios centros, fomentar las habilidades sociales, la convivencia, la tolerancia, el respeto y planes para intervenir ante los conflictos y resolverlos.

3) *Propuestas de actividades para desarrollar en el aula.*

En tercer lugar, hay una serie de propuestas destinadas a actuar dentro del aula que las podemos agrupar en cinco aspectos: gestión del clima social del aula, trabajo curricular en cooperativo, actividades de educación en valores, actividades de educación de sentimientos, actividades de estudio de dilemas morales y actividades de drama.

Todas estas propuestas y los autores españoles en las que se han basado quedan recogidas en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3.

Actividades de aula propuestas para la Prevención de la Violencia en las Aulas

Investigadores	Gestión del aula	Grupo cooperativo	Educación en valores	Educación sentimientos	Dilemas morales	Dramatización
Ortega et al. (1998)	X	X	X	X	X	X
Ortega (1997)	X	X	X	X	X	
Carbonell (1999)	X	X	X			
Díaz (1996)	X	X	X		X	X
Trianes y Muñoz (1994)	X	X				X
DDE de País Vasco (2000)	X		X			

Fuente: Ortega y del Rey (2001).

4) *Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar existente.*

Por último, nos encontramos con una serie de programas concretos destinados a intervenir contra la violencia específica escolar (y que hemos desarrollado extensamente en el concepto de convivencia). Estas estrategias y los investigadores que las han desarrollado en España aparecen en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4.

Programas Específicos contra la Violencia Escolar para desarrollar con Escolares Implicados y en Riesgo.

Investigadores	Gestión del aula	Grupo cooperativo	Educación en valores	Educación sentimientos	Dilemas morales	Dramatización
Ortega et al. (1998)	X	X	X	X	X	X
Ortega (1997)	X	X	X	X	X	X
Carbonell (1999)		X				X
Trianes y Hernández (2001)		X	X			
Trianes y Muñoz (1994)		X				X
DDE País Vasco (2000)		X			X	X
Díaz (1996)		X				
Fernández (1998)	X	X	X	X		

Fuente: Ortega y del Rey (2001).

Además de estos planes, también existen otra serie de actuaciones contra la violencia en nuestro país que hay que destacar. Una de las más relevantes es la llevada a cabo por el Cuerpo Nacional de Policía quien combate la violencia a través de varias actuaciones. Por un lado, tienen una sección denominada “Policía de proximidad” que consiste en intentar integrar a un agente en el entorno del centro educativo para que sea referencia del mismo y el alumnado o el equipo directivo acuda a él en caso de necesitarlo. Asimismo, también hay agentes especializados que se encargan de realizar charlas en los centros educativos para prevenir y gestionar la violencia en caso de que surja. Además, dentro del Cuerpo Nacional de Policía también está el denominado “Problema de la violencia en el ámbito escolar y la relación entre el fracaso escolar, reinserción laboral y delincuencia”, sección que ha organizado varias estrategias

de actuación: conocimiento del entorno, escuela de padres, conflictividad parental, prevención del consumo de drogas y elaboración para el profesorado de unidades didácticas sobre protección del alumnado y del centro. Estas tres estrategias han sido planteadas por ejemplo en ciudades como la de Jaén dentro del Programa Policía-Escuela y recibe el nombre de “Proyecto 2000”.

Por último, tenemos que mencionar varias instituciones y organismos públicos que están preocupándose por fomentar la convivencia escolar y prevenir la violencia entre los adolescentes. La Oficina del Defensor del Menor en Madrid ha publicado un libro titulado “Un día más” (Fernández, 1998) en el que aparecen una serie de materiales didácticos que fomentan la educación en valores entre los adolescentes. Asimismo, algunos sindicatos de trabajadores de la enseñanza también han tratado esta cuestión de la prevención de la violencia escolar a través de charlas, congresos y conferencias en las que docentes y estudiantes han reflexionado y propuesto estrategias para acabar con la violencia en las aulas. Por último, otras instituciones privadas como la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza han promovido y fomentado la educación en valores y la integración social. Incluso se ha fomentado un foro denominado “Calidad y Libertad de Enseñanza”, a través del cual se tratan los problemas existentes en los centros educativos y sus posibles soluciones.

Como conclusión, habría que reflexionar sobre el hecho de que todas estas propuestas de intervención contra la violencia y el acoso escolar que se llevan haciendo desde los años 90 han sido y están siendo fundamentales para la prevención de la violencia escolar y la convivencia pacífica en nuestros centros educativos.

2.8. Marco legislativo

En los últimos años, en España en general y en la Comunidad Valenciana en particular, se ha elaborado toda una legislación con el fin de gestionar el sistema educativo y mejorar la convivencia en las aulas.

La normativa legislativa que vamos a analizar contempla y da una importancia especial a la convivencia, la resolución de conductas disruptivas e impulsa los valores cívicos y democráticos en el aula.

A pesar de ser amplia la normativa, analizaremos aquella legislación que está más relacionada con la convivencia en los centros de enseñanza secundaria.

La primera ley importante sobre esta materia es la **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación del Estado (LOE, 2006)**, ya que por su contenido ha sido una pieza clave a tener en cuenta en el desarrollo de la convivencia en los centros educativos. Esta ley ha intentado que se alcanzaran una serie de principios y finalidades en una doble vertiente: la curricular y la educativa para la convivencia, contemplando así la educación como medio de prevención de conflictos y para su resolución pacífica, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida. Esto queda recogido en los artículos 1 y 2 (2006, pp. 17164 y 17165), sobre principios y fines en los que se mencionan aspectos como los siguientes:

Artículo 1. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. (...)

Artículo 2. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Con relación a esto, en el Anexo I del **Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se concretan las competencias básicas que el alumnado deberá haber adquirido al final de esta etapa educativa en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea. De entre las ocho competencias que aparecen descritas en el Real Decreto, aparece la quinta que es la que hace referencia a la Competencia social y ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores como: cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural; dialogar para entender la realidad y evitar posibles conflictos; adquirir habilidades sociales que permitan saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia; construir un sistema de valores, resolver conflictos con actitud

constructiva y fomentar la empatía, el diálogo y la negociación, entre otros aspectos.

En este sentido, tenemos que incidir en un documento vital para la convivencia, se trata del denominado Plan de Convivencia ya que en él se plasman las líneas generales del modelo educativo de convivencia a adoptar en los centros. La **Orden 62/2014, de 28 de julio**, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, reguló la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

Tal y como viene indicado en el artículo 3, y en concreto, en su punto 1 (2014, p.19269):

El plan de convivencia debe recoger el conjunto de reglas, normas, procedimientos y actuaciones que permiten llevar a cabo la instauración y la continuidad de los valores suscritos al proyecto educativo del centro del que forma parte. El plan de convivencia tiene como objetivo primordial la promoción de la convivencia, la prevención de los conflictos y la gestión o resolución pacífica de los mismos, especialmente la violencia de género, la igualdad y la no discriminación, atendiendo las circunstancias y condiciones personales de los estudiantes.

Otro elemento fundamental para la convivencia en los centros de educación secundaria es el Plan de Acción Tutorial (P.A.T.), ya que es la base que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones de los equipos docentes en general, y los tutores en particular, en coordinación con el departamento de orientación. Se divide en tres ámbitos: acción tutorial, orientación académica y profesional, y atención a la diversidad.

Otra ley fundamental con relación a la convivencia en los centros de secundaria es la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, que modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en concreto, el apartado a), y que añade nuevos párrafos a bis) y r), y se modifican los apartados b), k) y l) del artículo 1 en los siguientes términos (2006, p. 122880):

k. La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda

forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella.

A nivel autonómico, hay que destacar el **Decreto 39/2008, de 4 de abril de 2008**, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. En este Decreto, se establece una tipificación de conductas inadecuadas y de sanciones, así como los procedimientos para su puesta en marcha. En concreto, en el capítulo II se define las conductas contrarias, las normas de convivencia del centro educativo y las medidas correctoras. Destacamos algunas de estas conductas contrarias como por ejemplo las que aparecen tipificadas en el artículo 35, tales como (2008, pp. 55918 y 55919):

f. El hurto o el deterioro intencionado de inmuebles, materiales, documentación o recursos del centro. (...)

n. El uso de teléfonos móviles, aparatos de sonido y otros aparatos electrónicos ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje durante las actividades que se realizan en el centro educativo. (...)

s. La desobediencia en el cumplimiento de las normas de carácter propio del centro y que estén incluidas en su proyecto educativo.

Además, en el artículo 36 se recogen medidas educativas correctoras como por ejemplo (2008, p. 55919): “a. Amonestación verbal. b. Comparecencia inmediata ante el jefe o jefa de estudios o el director o la directora. (...) g. Realización de tareas educadoras por el alumno o la alumna en horario no lectivo”.

Además, en el capítulo III del mismo Decreto, en concreto en su artículo 42, aparecen tipificadas una serie de conductas graves para la convivencia en los centros, por ejemplo (2008, pp. 55920 y 55921): “b. La agresión física o moral, las amenazas y coacciones y la discriminación grave a cualquier miembro de la comunidad educativa, así como la falta de respeto grave a la integridad y dignidad personal. (...) d. El acoso escolar”.

Con relación a la convivencia en los centros educativos, es fundamental analizar la gestión y organización de estos. Así pues, a nivel legislativo hay que destacar la aplicación en la actualidad del **Decreto 252/2019, de 29 de noviembre**, del Consell, en el que se regula la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

En este sentido, la ley expone en su articulado los diferentes órganos de gobierno y de coordinación encargados de dicha función. Los más relevantes son los siguientes:

1) En primer lugar, el **Equipo Directivo**, del cual el Decreto señala sus funciones. Algunas de las más importantes quedan recogidas en los artículos 9 y 17, tales como (2019, pp. 52408-52413):

f. Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la prevención y la mediación en la resolución de los conflictos e imponer, si procede, las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado. (...)

j. Impulsar la colaboración con las familias estableciendo compromisos educativos pedagógicos y de convivencia, así como con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno y fomenten un clima escolar que favorezca el estudio.

2) En segundo lugar, los órganos colegiados de gobierno en los centros docentes que son dos: el **consejo escolar** y el **claustro de profesorado**. En el caso del consejo escolar, el Decreto señala en artículos como el 28 algunas de sus competencias como, por ejemplo (2019, pp. 52419 y 52420):

l. Proponer y aprobar medidas e iniciativas que favorezcan la igualdad, la convivencia y el respeto a la diversidad, la compensación de desigualdades, la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos y la igualdad entre mujeres y hombres. (...)

m. Conocer y participar en la resolución de los conflictos de convivencia.

Además, tal y como señala el artículo 31 (2019, p. 52423): “2. En cualquier caso, tendrán que constituirse la comisión de gestión económica, la comisión de inclusión, igualdad y convivencia y la comisión pedagógica, de actividades

extraescolares y complementarias y de servicios complementarios de comedor y transporte, así como otras que se determinen”.

Respecto al claustro del profesorado, el Decreto establece que tiene muchas competencias como por ejemplo algunas de las que aparecen en el artículo 33 (2019, p. 52424): “h. Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia, la igualdad entre mujeres y hombres y la resolución pacífica de conflictos al centro docente”.

3) En tercer lugar, hay que destacar otras **figuras de coordinación**, como por ejemplo la coordinadora o coordinador de igualdad y convivencia, cuyas múltiples funciones quedan recogidas en el artículo 53. Destacamos algunas como (2019, p. 52437):

a. Coordinar las actuaciones de igualdad entre hombres y mujeres referidas en la **Resolución de Les Corts Valencianes, núm. 98/IX, del 9 de diciembre de 2015**.

b. Coordinar las actuaciones específicas en los centros educativos establecidas en el artículo 24 de la **Ley 23/2018, de 29 de noviembre**, de la Generalitat, de igualdad de las personas LGTBI.

4) Además, en cuarto y último lugar, hay que destacar **otros agentes educativos** de gran relevancia en la gestión y participación en el organigrama funcional de los centros públicos. Algunos de ellos son las asociaciones de madres y padres del alumnado (artículo 57), las asociaciones del alumnado (artículo 59) y el consejo de delegadas y delegados (artículo 64), entre los más importantes.

Por otro lado, hay que citar otra ley que tendrá gran repercusión en la convivencia de los centros de secundaria en la comunidad valenciana, se trata del **Decreto 104/2018, de 27 de julio**, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Una de las medidas más importantes que establece la ley la constituyen las medidas generales programadas para un grupo-clase que implican apoyos ordinarios. Las medidas en este nivel incluyen el diseño y aplicación de programaciones didácticas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado del grupo, incluyendo las actividades de ampliación y refuerzo para el

desarrollo competencial y la prevención de dificultades de aprendizaje, así como actuaciones transversales que fomenten la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar. Dichas medidas las planifica, desarrolla y evalúa el equipo educativo, coordinado por la tutoría del grupo, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación, el profesorado especializado de apoyo y, en su caso, la colaboración de agentes externos, de acuerdo con sus competencias. Las medidas del segundo nivel se determinan en las unidades didácticas, así como en el plan de acción tutorial y el plan de igualdad y convivencia que aparecen en el proyecto educativo de centro y su concreción en el plan de actuación para la mejora.

Además, figura imprescindible en la organización e implantación de estas medidas es el departamento de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en el marco de la escuela inclusiva. En el capítulo VI, en concreto, en el artículo 29 del decreto, se menciona en su artículo 8 lo siguiente al respecto (2018, p. 33375):

Los profesionales de orientación educativa ofrecen al centro educativo asesoramiento, colaboración, acompañamiento y asistencia técnica especializada, y llevan a cabo acciones orientadoras preventivas y proactivas que promueven la inclusión, la convivencia y el conocimiento de los itinerarios formativos que favorecen la inserción laboral, además del trabajo directo y personalizado con el alumnado.

Todo ello viene ratificado en el **Decreto 72/2021, de 21 de mayo**, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.

En su artículo 10 se mencionan las agrupaciones de orientación que se llevan a cabo en las distintas zonas cuyas funciones principales van a ser (2021, p. 25510):

a. Promover planes, programas y actuaciones preventivas y de desarrollo, de aplicación a lo largo de todas las etapas, que tengan como objetivos la inclusión del alumnado, la eliminación de barreras, la prevención de las dificultades de aprendizaje, la optimización de los procesos de desarrollo personal, social, emocional y académico, la igualdad y la convivencia, la orientación académica y profesional.

En el Decreto, también se citan las unidades especializadas de orientación, agrupaciones concretas que orientan e intervienen en ámbitos determinados de especial sensibilidad: convivencia y conducta, igualdad, trastorno del espectro del autismo (TEA) (Prevedini, 2020), discapacidades sensoriales, motrices o intelectuales, dificultades de aprendizaje, trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)...

Otro documento legislativo de gran importancia es la **Orden 20/2019, de 30 de abril**, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, con la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

Un aspecto fundamental que queda recogido en esta Orden, son las medidas personalizadas para la participación, tal y como aparece en el artículo 38, en el que se menciona lo siguiente (2019, pp. 20877 y 20878):

2. Además de las medidas generales de nivel I y II dirigidas al alumnado del centro y de un grupo-clase, se tienen que desarrollar las actuaciones de acompañamiento y apoyo personalizado para el alumnado que en un momento determinado las pueda necesitar, por estar viviendo, entre otras, situaciones de inestabilidad emocional, de enfermedad, de exclusión, discriminación, violencia, acoso o desprotección. Estas actuaciones de acompañamiento y apoyo especializado implican, entre otros, el desarrollo de protocolos de igualdad y convivencia y de actuaciones que impliquen emocionalmente al alumnado, refuercen la autoestima, el sentido de pertenencia al grupo y al centro y lo preparen para interacciones positivas en contextos sociales habituales, actuales y de futura incorporación.

(...)

4. Las medidas personalizadas para la participación de nivel IV a través de programas específicos con apoyos especializados dirigidos al alumnado que presenta alteraciones graves de conducta, como parte del protocolo de actuación en supuestos de conductas y comportamientos que alteran la convivencia de forma grave y reincidente en el centro y el aula.

Asimismo, en el **Decreto 39/2008 de 4 de abril**, antes citado, en el artículo 10 (2008, p. 55910), se regula la creación de aulas de convivencia en los centros

docentes como una manera de abordar las conductas contrarias a las normas de convivencia, las cuales quedan tipificadas en el artículo 35 (2008: página 55918 y 55919) del mismo Decreto. En los centros que creen o tengan ya creada el aula de convivencia, el plan de convivencia establecerá los criterios de funcionamiento.

Además, este Decreto en su artículo 7 (2008: página 55909), autoriza a los centros docentes a constituir equipos de mediación escolar que ayuden a resolver casos de conflicto. Este equipo de mediación, tal y como se señala en el artículo 3 (2008: página 55908), podrá estar constituido por profesorado, por alumnado y por padres y/o madres. Podrán realizar también tareas de mediación otros profesionales externos al centro, con formación para ello, como es el caso de los mediadores interculturales acreditados según la **Orden 8/2011, de 19 de mayo**, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, con la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana.

Por último, debemos mencionar otro órgano educativo de gran importancia que ayuda a mejorar la convivencia en los centros de secundaria, es el denominado Observatorio para la Convivencia Escolar. El **Decreto 233/2004, de 22 de octubre**, del Consell de la Generalitat, creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana. La misión de la creación del Observatorio para la convivencia escolar en los centros educativos es la contribución a la mejora del clima escolar y la prevención de los conflictos y problemas de convivencia.

Todo este repaso legislativo nos muestra la gran relevancia que tiene la convivencia en nuestro sistema educativo y el esfuerzo legislativo que se está haciendo al respecto para fomentar la tolerancia, la paz y los valores democráticos en nuestras aulas.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

El presente TFM tiene como finalidad presentar una propuesta de intervención para minimizar el impacto de la interrupción en la enseñanza secundaria y conseguir mejorar la convivencia en el entorno educativo a través de la prevención y la modificación de conducta.

Para la consecución de este objetivo general se han establecido una serie de objetivos específicos:

1. Aplicar las competencias adquiridas a lo largo del máster.
2. Aplicar con rigor científico el vocabulario específico del campo educativo.
3. Desarrollar habilidades y destrezas que favorezcan la convivencia en el entorno escolar.
4. Introducir metodologías activas que mejoren la integración y convivencia en el aula atendiendo a la diversidad.
5. Proporcionar estrategias efectivas que permitan valorar el clima escolar en el aula.

4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Para la consecución de los objetivos se ha desarrollado una metodología en la que se establecen herramientas de carácter cuantitativo (cuestionarios, tablas estadísticas...) y cualitativo (observación, entrevistas...) que nos ayudan a medir y cuantificar el problema que debemos analizar, según los objetivos formulados en el TFM.

Todo este enfoque metodológico se contextualiza en la necesidad de dar solución a un problema cada vez mayor que nos encontramos en los centros educativos, que es la disrupción, por lo que teniendo en cuenta esta premisa se utilizará un método de investigación de práctica aplicada o empírica (Murillo, 2008), entendida ésta como la necesidad de convertir conocimientos científicos o teóricos en conocimientos prácticos y útiles para la sociedad en general, y en este caso, para el ámbito educativo en particular. Es por ello, por lo que a través de esos conocimientos científicos y teóricos aportaremos de forma práctica soluciones cercanas a la realidad del día a día del centro educativo.

Para apoyar nuestra propuesta de intervención hemos realizado una exhaustiva investigación bibliográfica en la que se recogen las variables que están más relacionadas con la disrupción, contextualizada en la enseñanza secundaria como etapa educativa en la que se centra nuestro TFM. Además, no nos centramos sólo en el alumnado sino también en el profesorado con el fin de dar herramientas eficaces para mejorar la convivencia en el aula. Por otro lado, hemos tenido en cuenta tanto el estudio y análisis de los agentes intervinientes en la disrupción, como el análisis y estudio de la prevención como paso previo a la intervención.

A través de los principales buscadores especializados como Google Academyc, Dialnet, Redalyc, EBSCO..., se ha recabado información de los artículos más relevantes y de mayor difusión en los que se definen los conceptos básicos, a saber: clima y convivencia en el ámbito educativo, disciplina e indisciplina, disrupción y su clasificación, violencia escolar y programas de prevención de la violencia escolar. También se ha analizado y elaborado una revisión bibliográfica sobre el desarrollo moral, especialmente en la etapa de la adolescencia en la que se centra nuestra propuesta, para ello ha sido también

fundamental conocer las particularidades de esta etapa evolutiva desde el punto de vista de la psicología. Asimismo, se han consultado tesis doctorales a través de la base de datos Digitum.

En este sentido, hemos analizado diferentes programas de intervención puestos en marcha por otros centros educativos y Comunidades Autónomas. También hemos tenido en cuenta el marco legal, tanto a nivel estatal como autonómico analizando la legislación que afecta a esta propuesta de intervención dentro del marco de la convivencia en el ámbito escolar.

Una vez finalizada la etapa de trabajo de campo, se ha procedido al análisis y selección de los contenidos relacionados con la propuesta y que pueden aportar mayor riqueza y rigurosidad. Para ello se han tenido en cuenta las corrientes de pensamiento y teorías psicológicas, sociológicas..., más admitidas o con mayor relevancia en cada campo concreto. Por otro lado, también se ha buscado contrarrestar o contraponer corrientes de pensamiento opuestas para enriquecer y para tener una perspectiva más global del tema a tratar.

Por último, se ha realizado un análisis de los diferentes planes y proyectos llevados a cabo por diferentes instituciones y organismos, y se han seleccionado aquellas estrategias y herramientas que mejor se adaptan al contexto de nuestro centro educativo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 Introducción

Tal y como hemos comentado a lo largo de este documento, las conductas disruptivas ponen en peligro la convivencia positiva en el aula, en el centro educativo y en la mayoría de los casos se extrapolan al ámbito familiar y social. Por otro lado, también hemos visto la relación directa entre conductas disruptivas y fracaso escolar.

La propuesta de intervención que a continuación exponemos se contextualiza en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya que es donde en mayor medida se producen las conductas disruptivas dentro de la enseñanza.

Las técnicas utilizadas para esta propuesta se basan en la medición del clima escolar dentro del aula como una de las formas de detección de conductas disruptivas. También a través de la prevención, ya que el docente tendrá un papel fundamental, como veremos a lo largo de este apartado, para que dichas conductas no se produzcan en la medida de lo posible. Asimismo, analizaremos el perfil del alumnado y las diferentes estrategias para trabajar conductas disruptivas y, por último, definiremos una serie de técnicas para modificar la conducta disruptiva en el centro educativo.

5.2 Objetivos de la propuesta de intervención

Los *objetivos generales* de esta propuesta de intervención son los siguientes:

1. Dotar al docente de herramientas versátiles y adaptadas a su día a día que le permitan prevenir la disrupción en el aula.
2. Proponer técnicas de modificación de conductas relacionadas con la disrupción en la enseñanza secundaria obligatoria de fácil aplicación.

Por otro lado, los *objetivos específicos* son:

1. Trabajar la disrupción desde la prevención y la intervención en el ámbito educativo.
2. Establecer y planificar protocolos de trabajo para la prevención de la disrupción en el aula.

3. Trabajar las habilidades del profesorado para mejorar la comunicación con el alumnado disruptivo.
4. Desarrollar un marco que aporte seguridad al profesorado para poder mejorar la convivencia con el alumnado disruptivo.
5. Contextualizar la propuesta de intervención en la adolescencia como etapa educativa a la que nos dirigimos.

5.3 Metodología de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención para la prevención de las conductas disruptivas agrupa a todo el sistema educativo y su entorno. Según esta postura estructuralista, se establecerá un conjunto de estrategias a nivel de aula, espacio educativo en el que docente y estudiante juegan un papel fundamental. Es por ello, por lo que es necesario establecer diferentes niveles de actuación estratégica con relación al:

- **Alumnado:** se definirán estrategias y medidas de actuación fundamentales para la adquisición de habilidades y competencias que mejoren su adaptabilidad social.
- **Profesorado:** se establecerán las competencias y habilidades docentes para orientar hacia acciones y recursos que mejoren la convivencia positiva en el aula. Se trabajará la coordinación del equipo docente apoyado por el departamento de orientación.
- **Aula:** se aportarán recursos y estrategias que mejoren el clima de cooperación y colaboración, haciendo uso de metodologías activas.

Los instrumentos utilizados para esta propuesta de intervención son de carácter cualitativo (entrevistas, análisis de registro...) y cuantitativo (encuestas dirigidas a estudiantes) previamente validados y sometidos a rigor científico (Jurado y Justiniano, 2015).

Para el desarrollo de este TFM se ha llevado a cabo un procedimiento de trabajo en el que se han analizado todas las variables que intervienen en la conducta disruptiva. Sin embargo, a pesar de que serán nombradas, nos centramos en aquéllas en las que el alumnado y el profesorado interactúan.

En primer lugar, se ha realizado un diseño de plan de intervención específico en el que se tiene en cuenta la prevención en el aula, donde se define

una metodología de trabajo dentro de este importante espacio educativo. En segundo lugar, dentro de la aplicación de técnicas de modificación se establece una metodología de trabajo cuyo objetivo es el cambio de la conducta inadecuada por la adecuada.

A continuación, se define el esquema metodológico de la propuesta de intervención del presente TFM.

Figura 1.

Esquema metodológico de la propuesta de intervención



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo este esquema, el proceso de intervención lo realizaremos desde tres ámbitos:

1. En primer lugar, se intenta conocer y cuantificar el clima en el aula. Ambos aspectos son fundamentales para desarrollar un programa que ayude a prevenir o intervenir las conductas que puedan resultar disruptivas dentro del aula. En función de esto, se propone establecer un conjunto de mecanismos o herramientas de medición de forma cuantitativa para aplicar en el aula, así como estrategias de mejora del clima en la misma.
2. En segundo lugar, nos centramos en la prevención de las conductas disruptivas. Para ello, es necesario definir y aplicar un conjunto de normas en el aula, como una de las piezas fundamentales para la prevención y la mejora de la convivencia. Otro punto importante es el papel del docente, por ello se establecen propuestas de intervención prácticas para que pueda mejorar la convivencia en la clase. A su vez, y dentro de este segundo apartado, hemos considerado básico analizar los diferentes perfiles del alumnado que se pueden encontrar dentro del aula y en función de esto establecer diferentes estrategias para prevenir la conducta disruptiva.
3. En tercer lugar, se establece la propuesta de modificación de conducta, en la que no sólo se describen algunas de las técnicas más utilizadas dentro del ámbito educativo, sino que también se dota a la propuesta de intervención con ejemplos prácticos y material necesario para la puesta en marcha de cada una de las técnicas.

5.4 Desarrollo de la propuesta de intervención

5.4.1. Valoración del clima del aula

Un buen clima escolar en el aula es prioritario para realizar de forma adecuada y con mayor probabilidad de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que permite desarrollar una serie de habilidades y competencias, entre las que podemos destacar las sociales y cívicas que son necesarias para la integración del alumnado en su ámbito social y profesional actual y futuro.

Evaluar el clima escolar nos permite identificar posibles fuentes de conflictos que dificultan la convivencia en el aula dentro del ámbito educativo. Porque tal y como hemos señalado previamente, un clima escolar positivo permite establecer una comunicación adecuada entre el profesorado y el alumnado, y entre todos los miembros del grupo-clase, así como mejorar la motivación, y todo ello se traslada posteriormente al resto del centro educativo y al entorno familiar y social del alumnado y profesorado.

Para medir el clima escolar en el aula utilizaremos la metodología desarrollada por López y Bisquerra (2013). Tal y como indican estos autores, existen dificultades dentro de la investigación educativa empírica para la elaboración de cuestionarios breves que tengan una validez y fiabilidad que nos ayuden a valorar el clima del aula (López y Bisquerra, 2013).

Dentro de las escalas y los cuestionarios con menos de 20 ítems actualmente validados encontramos la *Escala de Valores del Clima Social del Aula* de Pérez-Carbonell et al. (2009) con un total de 15 ítems, y el *Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro* de Trianes et al. (2006) con 14 ítems.

Para la medición del clima en el aula se ha elegido el cuestionario de López y Bisquerra (2013), el denominado *Escala Breve de Clima de Clase (EBCC)*. Cuenta con 11 ítems en una escala tipo Likert con 4 alternativas de respuesta (nunca, a veces, con frecuencia, siempre). Dicho cuestionario nos ayuda a medir dos dimensiones:

- La cohesión del grupo. Esta dimensión hace referencia al nivel de satisfacción, involucración y cohesión del alumnado de una clase.
- La conducción del grupo. Hace referencia a la relación que existe dentro del aula entre el docente y el alumnado, así como la forma en la que el profesor da la clase.

Las siguientes dos tablas recogen esta información. La primera de ellas, Tabla 5, muestra el cuestionario, y la segunda, Tabla 6, expone la relación de cada uno de los ítems con los objetivos anteriormente descritos.

Tabla 5.

La escala breve de clima de clase (EBCC)

ITEMS	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Estoy a gusto en clase.				
En esta clase hay orden.				
Puedo intervenir sin problemas.				
Hay un buen ambiente de clase.				
Empezamos pronto a trabajar.				
El profesor/a mantiene el control de la clase hasta el final.				
Se respeta al profesor/a.				
Los alumnos/as tenemos claro lo que hay que hacer.				
La relación con el profesor/a es buena.				
Los alumnos/as nos ayudamos unos a otros.				
Hay el silencio necesario para cada (esta) asignatura.				

Fuente: *Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria* por López y Bisquerra (2013).

Tabla 6.

Dimensiones, subdimensiones e ítems de la EBCC

DIMENSIÓN COHESIÓN DE GRUPO	
SUBDIMENSIÓN	ÍTEMS
Satisfacción e involucración	1. Estoy a gusto en clase.
	3. Puedo intervenir sin problemas.
Cohesión entre iguales	4. Hay un buen ambiente de clase.
	10. Los alumnos/as nos ayudamos unos a otros.
DIMENSIÓN CONDUCCIÓN DEL GRUPO	
Relación profesor-alumno	7. Se respeta al profesor/a.
	9. La relación con el profesor/a es buena
Orden y organización	2. En esta clase hay orden.
	6. El profesor mantiene el control de la clase hasta el final.
Orientación a la tarea	8. Los alumnos tenemos claro lo que hay que hacer.
	5. Empezamos pronto a trabajar.
	11. Hay silencio necesario para cada (esta) asignatura.

Fuente: *Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria* por López y Bisquerra (2013).

5.4.2. Prevención de las conductas disruptivas

Una vez conocido el clima en el aula podemos poner en marcha estrategias de prevención que nos permitan adelantarnos a la presencia de posibles conductas disruptivas.

A través de un trabajo protocolizado y despertando la ilusión y la motivación entre el alumnado, se puede intentar mejorar la convivencia en los centros, de ahí que consideramos clave el abordar esta cuestión.

Para comenzar, quisiera comentar dos aspectos. El primero, es que no podemos olvidar que la conducta disruptiva está multicausada, que existen factores predictores procedentes de la familia y el alumnado, y factores de riesgo

sociales, como el fenómeno migratorio, el nivel socioeconómico, la diversidad en el aula... (Vásquez et al., 2019).

El segundo aspecto, hace referencia a los diferentes modelos de prevención de la conducta disruptiva (CREA. Community of Research on Excellence for All, 2018). El modelo más extendido desde la sociedad industrial es el **modelo disciplinar**, donde se establece una jerarquía y se le otorga un papel de autoridad al docente, en quien recae la responsabilidad de mantener la convivencia.

Otro modelo es el llamado **modelo mediador** que es una mejora con respecto al anterior al incluir a las personas implicadas en la gestión y resolución de conflictos. En este modelo aparece la figura del mediador, persona experta que tiene la función de mediar entre ambas partes y facilitar el acuerdo entre ambas. La solución es de carácter reactiva, ya que no previene el conflicto, sino que interviene cuando éste ya existe.

Por último, tenemos que referirnos al llamado **modelo dialógico**. Este modelo integra a toda la comunidad educativa y consiste en utilizar el diálogo como base para conocer las causas del conflicto y poder así solucionarlo o prevenirlo antes de que aparezca (Flecha y García, 2007). El modelo fija su foco de atención en la prevención a través de la creación de un clima de colaboración, donde todos los miembros de la comunidad educativa pueden participar en la creación de normas, el funcionamiento del centro y definir las estrategias para la resolución de los conflictos, apareciendo una mayor comunicación y sentido entre todos los agentes implicados.

Con este modelo se ponen a disposición de todas las personas implicadas, espacios y condiciones fundamentales para tener las mismas oportunidades a la hora de expresarse y buscar así una solución conjunta. Se parte del hecho de que todos tenemos los mismos derechos para opinar y participar en la búsqueda consensuada que ayude a la prevención del conflicto. El diálogo está presente durante la elaboración de las normas de convivencia,

así como en su posterior aplicación, asumiendo la ética procedimental y la democracia deliberativa² (Elster, 1998).

Por lo tanto, y en función de lo expuesto, nos centraremos en el modelo dialógico o comunitario como forma de prevenir el conflicto, estableciendo el diálogo como forma de comunicación entre iguales, sin importar los roles de cada uno de los agentes del ámbito educativo, y la democracia deliberativa y la participación de toda la comunidad educativa como herramientas básicas de la prevención de las conductas disruptivas.

A continuación, el lector puede encontrar en la Tabla 7 un resumen de los diferentes modelos de intervención de conductas disruptivas.

Tabla 7.

Modelos de intervención de conductas disruptivas.

MODELO DISCIPLINAR	MODELO MEDIADOR	MODELO COMUNITARIO
Eliminar la situación de conflicto mediante actuaciones punitivas.	Resolver la situación de conflicto una vez ha aparecido.	Prevenir la situación de conflicto.
Autoridad	Mediador/a	Comunidad.
Normas verticales.	Diálogo sobre la aplicación de normas.	Diálogo en todo el proceso normativo (ética procedimental y democracia deliberativa).
Sanciones, expulsiones, etc.	Superar la culpabilidad, apoyo entre iguales.	Participación. Ligado al aprendizaje.

Fuente: *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos* por CREA (2018).

A continuación, trabajaremos la definición de normas, el estilo docente y los diferentes roles del alumnado. Recordemos que son tres aspectos

² La *ética procedimental* no se centra tanto en los contenidos o la definición de una u otra norma, sino que fija su foco en el consenso para definir cada norma, porque a mayor involucración de personas de la comunidad educativa, mayor probabilidad de aceptación de esas normas. En cuanto a la *democracia deliberativa*, esta no tiene en cuenta la opinión mayoritaria de los intervinientes sino la búsqueda de consenso entre todas las partes implicadas a través de la argumentación, que favorece el acercamiento de posturas y permite presentar diferentes alternativas para llegar a un consenso.

fundamentales que influyen en la aparición y desarrollo de una mayor o menor disrupción en las aulas y que debemos conocer.

Las normas como estrategias de prevención de la disrupción

Tal y como hemos analizado, existen factores o variables que provocan conductas disruptivas en el aula y cuyas causas son muy variadas e incluso discutidas dentro del estudio de la psicología. Para algunos investigadores las causas son externas al ámbito educativo y para otros, es todo lo contrario (Gómez y Cuña, 2017). Lo que sí parece claro es que se trata de un grave problema que perjudica al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la normal convivencia en el ámbito educativo.

Sabemos que la adolescencia es un momento evolutivo del ser humano en el que nos alejamos de la niñez y nos vamos acercando a la edad adulta. La relación entre el alumnado y el docente cambia en esa etapa, en algunos casos, de forma abrupta mostrando cierta rebeldía y un cuestionamiento continuo. Uno de los rasgos más importantes es el descubrimiento de la identidad y, a menudo, eso choca con la aceptación de algunas normas al ser consideradas como una restricción a su autonomía personal.

El centro educativo es además de la familia y del entorno de amistad, el tercer contexto donde el adolescente se desenvuelve como ser social, por lo que es nuestra labor como docentes actuar como agentes socializadores. Desde este prisma, las normas se convierten en un elemento fundamental de la socialización y el aprendizaje social para la posterior vida adulta.

El respeto de las normas por parte de la comunidad educativa mejora la convivencia. Lo contrario la pone en peligro, al surgir conductas anómalas que en algunos casos pueden ser clasificadas de disruptivas (Iglesias y González, 2006).

Siguiendo el modelo comunitario donde participa el aula-grupo de forma democrática junto con el docente, se elaborarán las normas de convivencia en el aula, y con ello también trabajaremos en:

- El desarrollo moral del alumnado hacia un comportamiento positivo personal y social.
- El sentido de pertenencia al grupo.

- La relación de adhesión emocional con el docente y el centro educativo.

Veamos al respecto, algunas condiciones que debe reunir un buen sistema de normas, el proceso de generación de propuesta de normas en el aula y cómo podemos actuar cuando se traspasan los límites establecidos por las normas.

(1) Condiciones que debe reunir el sistema de normas

Un buen sistema de normas, según Iglesias y González (2006), debe seguir estas características: deben ser normas claras, concretas, consensuadas, realizables, reducidas en número, justas, redactadas en positivo, revisables, adaptadas y adaptables, educativas, referidas a la normativa, conocidas y equilibradas. Las condiciones que deben reunir estas normas vienen establecidas en el [Anexo 1](#).

Las normas de convivencia que favorezcan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa deberán ser incluidas en los Reglamentos de Régimen Interno junto con las acciones correctoras relacionadas con la conducta contraria a dichas normas, tal y como queda expuesto en el Decreto 39/2008, de 4 de abril, que regula la convivencia en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

A pesar de esto, la elaboración de normas no evita la conflictividad total en el aula ni tampoco por sí misma mejora el clima del aula. Además, unas normas excesivamente estrictas pueden crear tantos o más problemas que la carencia de éstas (Torrego y Moreno, 2003). En otras ocasiones, la elaboración incorrecta de las normas hace que no resulten útiles para el objetivo que se crearon. Para evitar estos problemas establecemos un proceso de generación de normas en el aula teniendo claro que deben estar en absoluta sintonía con las del centro educativo y que deben contar con el apoyo de los órganos de gobierno y las familias.

(2) Proceso de generación de propuestas de normas en el aula

Teniendo en cuenta a Iglesias y González (2006), seguiremos las siguientes fases en la elaboración de normas para el aula (véase Tabla 8): (1)

Preparación o Sensibilización, (2) Producción de normas, (3) Negociación de las propuestas, y (4) Aplicación y seguimiento.

Tabla 8.

Fases del proceso de elaboración de normas

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
PRIMERA FASE Preparación o sensibilización	<p>Percibir la existencia de normas como una necesidad para regular la vida colectiva.</p> <p>Valorar la importancia de crear colectivamente las propias normas de clase.</p>	<p>Propuesta de actividades individuales y de pequeño grupo que ayuden a reflexionar sobre estas preguntas:</p> <p>¿Qué pasaría si no existieran normas en nuestra sociedad?</p> <p>¿Por qué son importantes las normas de tráfico, por ejemplo?</p> <p>Recogida de datos sobre la disciplina en el Centro: aplicando cuestionarios y haciendo observaciones.</p>
SEGUNDA FASE Producción de normas	<p>Elaborar entre el profesorado y el alumnado una serie de normas justas, equitativas y coherentes que sean eficaces y que tengan en cuenta los derechos y deberes de todas las personas.</p>	<p>Toma de decisiones sobre qué aspectos de la vida del aula se van a definir en normas.</p> <p>Inclusión de posibles sanciones o correcciones asociadas al incumplimiento de las normas.</p> <p>Inclusión de normas para el profesorado.</p> <p>Se pueden hacer actividades en grupos reducidos y puesta en común utilizando diversos materiales (normativa de centro, listados de normas...).</p>
TERCERA FASE Negociación de las propuestas	<p>Negociar y consensuar un acuerdo mutuamente satisfactorio para las distintas partes, indicando el tiempo de vigencia, formas de revisión y modificación.</p>	<p>Aprobación de cada una de las normas por la asamblea de clase.</p> <p>Empezar por debatir las normas más sencillas para pasar progresivamente a las de mayor complejidad.</p> <p>En los momentos de bloqueo exponer las razones, proponiendo alternativas, señalando las ventajas de un hipotético acuerdo...</p> <p>Comunicación eficaz entre las partes para exponer posturas, necesidades y sentimientos.</p>

	Conceder a todas las partes implicadas.	Incluir los límites y las consecuencias lógicas en caso de incumplimiento de una norma.
	Capacidad de decisión.	Contemplar algún sistema de revisión de las normas.
CUARTA FASE	Mantener en vigor el acuerdo con las modificaciones necesarias en cada momento y situación.	Difusión de las normas: exposición en lugares visibles, entrega de copias a las personas interesadas... Aplicación del sistema de normas: establecer un periodo de adaptación y aprendizaje, consolidar las normas y aplicar las correcciones acordadas en casos de transgresión.
Aplicación y seguimiento		

Fuente: *Fases del proceso de elaboración de normas* por Barriocanal (2001), y Fernández y Martínez (2001).

Siguiendo a Torrego y Fernández (2015), podemos ver un ejemplo de normas de convivencia del centro educativo.

EJEMPLO

Norma 1: Todos los miembros de la comunidad educativa se tratarán con respeto mutuo entre sí, evitando insultos, peleas, desprecios, malas contestaciones, motes desagradables, etc. Consecuencias de su incumplimiento:

- En todos los casos, pedir disculpas, y comprometerse a no volver a actuar así.
- En función de la gravedad: amonestación verbal, escrita, quedarse sin recreo, realización de un trabajo sobre los derechos de las personas y expulsión de uno a tres días.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que existen factores que pueden aumentar o disminuir la probabilidad de éxito en la definición y el cumplimiento de las normas. En el [Anexo 2](#), puede verse el listado de estos factores según Pérez (2012).

(3) Cómo actuar cuando se traspasan los límites establecidos por las normas

Debemos personalizar la normativa del Reglamento del Régimen Interno (Carbó, 1999). La finalidad es tratar a cada alumno de forma diferente

manteniéndonos dentro del mismo marco normativo (Iglesias y González, 2006), ya que podemos encontrar alumnado diverso que aun no responsabilizándose de su propio comportamiento difiere en la forma de demostrarlo. En todo caso, todos ellos deben ser consecuentes de sus actos (Zaitegi, 2000).

Es fundamental que a la hora de establecer **sanciones** sepamos el grado de eficacia que tendrán para el control del comportamiento y si servirán como estrategia de modificación de conducta. A continuación, se establecen una serie de criterios que nos ayudarán a **aplicar** sanciones o correcciones. Estos criterios son:

- Ser realistas y factibles.
- Guardar relación con el tipo de falta.
- Ser proporcionadas con la gravedad de la falta.
- No ir contra los derechos fundamentales de la persona, sino centrarse en el hecho.
- Ser eficaces a la hora de corregir el comportamiento inadecuado.
- Buscar otras alternativas cuando no tiene efectos sobre la conducta.

Otro dilema importante que nos planteamos es **cuándo debemos usar** las sanciones. Por normal general, deberemos utilizarlas cuando:

- Las conductas sean peligrosas o violentas (actuar rápidamente).
- Dañen o dificulten el rendimiento o la convivencia de los demás.
- Atenten contra el bien ajeno o público.
- Y cuando se hayan tomado anteriormente otras medidas y no hayan dado resultado.

En cuanto a las **características** que debe tener una sanción para que sea proporcional, adecuada y que en definitiva cumpla los objetivos, Gotzens (2001) especifica las siguientes:

- Antes de aplicar la sanción debemos siempre avisar de forma serena, firme y sin amenazas, de lo que puede ocurrir si continúa la conducta.
- La sanción debe aplicarse de forma inmediata. Tiene que haber una relación entre conducta-consecuencia.
- Debe tener una finalidad disuasoria.

- Siempre deben derivarse las mismas consecuencias ante la misma conducta.
- La sanción debe aplicarse con la duración e intensidad efectiva, finalizando si se observa un cambio sincero.
- Debe aplicarse por claros motivos razonados.
- Debe ir acompañada de refuerzo de conductas alternativas.
- Su finalidad debe ser formativa.

Una vez detallada la forma de cómo elaborar las normas de convivencia dentro del aula, pasamos a desarrollar la propuesta de intervención relacionada con el papel del docente.

El papel del docente como gestor del clima del aula

En las últimas décadas ha aumentado la preocupación por parte del profesorado y de la sociedad en general, ante la falta de motivación de parte del alumnado por aprender y por el empeoramiento del clima en las aulas. Ello además se ha visto acompañado, en muchas ocasiones, de un incremento progresivo de conductas inadecuadas y de falta de disciplina que han puesto en peligro la convivencia positiva (Torrego y Fernández, 2006).

Es innegable que el papel del docente puede marcar de forma decisiva el clima en el aula y hacer que aumente o disminuya la disrupción en esta. Conocer los diferentes perfiles de docentes nos puede ayudar a establecer herramientas que mejoren aquellas actitudes negativas y potencien las positivas. En este sentido, tenemos que destacar el estudio que han realizado algunos investigadores sobre la influencia que tienen los estilos docentes en el aprendizaje del alumnado, como por ejemplo el de Brekelmaans et al. (1993).

A través de este análisis podemos ver las diferentes características de cada modelo docente y entender las posibles fortalezas y debilidades con las que trabajar para mejorar nuestra labor como docentes. Para Brekelmaans et al. (1993), se distinguen los siguientes estilos de docente: estricto, con autoridad, tolerante y con autoridad, tolerante, inseguro/tolerante, inseguro/agresivo, aguantador, y represivo. El conjunto de rasgos que caracteriza a cada tipo puede verse en [Anexo 3](#).

Sin embargo, es prácticamente imposible que un docente sólo tenga un estilo, por lo que podemos encontrar estilos mixtos a la hora de analizar la realidad en el aula.

Así pues, el perfil del docente es relevante, pero también influye la percepción que tiene el alumnado de las habilidades que muestra el profesor en la clase. Al respecto, De Vicente (2007) hace unas aportaciones a partir de una consulta realizada a sus alumnos, donde se especifican una serie de recursos que el alumnado aprecia y que debe tener un profesor.

En función de las habilidades que demandan los estudiantes, así como las conductas propias del docente que mejoran el clima en el aula y la convivencia se definen las conductas del profesorado que favorecen o disminuyen la disrupción en el aula (Torrego y Fernández, 2006). Y en concreto, en el [Anexo 4](#) se muestran las conductas del docente que favorecen la disrupción en el aula.

Teniendo en cuenta las anteriores conductas, hemos elaborado un *Cuestionario de autoevaluación* para analizar nuestras propias debilidades con el fin de mejorar la práctica docente enfocada a la atenuación o desaparición de las conductas disruptivas en el aula.

Tabla 9.

Cuestionario de autoevaluación de la práctica docente para prevenir la disrupción

ITEMS	Nada 0	Poco 1	Bastante 2	Mucho 3
Soy un profesor que escucho los problemas o necesidades de mis alumnos				
Utilizo la autoridad de forma proporcional, legítima y democrática				
Utilizo estrategias para mejorar la comunicación en clase				
Utilizo estrategias para disminuir la disrupción en el aula				
Realizo actividades variadas				
Elogio al alumnado cuando algo lo hace bien				
No prejuizo al alumnado				
Realizo actividades de acogida				
Llego de forma puntual a clase				
No utilizo el móvil para uso personal en clase				

Fuente: elaboración propia.

Una vez analizada la conducta del docente, hay que señalar que existen una serie de elementos facilitadores de la convivencia que mejoran el clima en el aula y pueden ayudarle a prevenir la conducta disruptiva en el aula. En este sentido, Torrego (2000) define los siguientes elementos que son fundamentales para que el docente pueda gestionar de forma eficaz su aula:

1. La importancia de la organización en el aula para la prevención de la disrupción:
 - a. Distribución del espacio-tiempo. La disposición del mobiliario debe estructurarse según el tipo de actividad y materia. En el Anexo 5 se establecen las diferentes propuestas de organización del aula según la actividad que se quiera plantear ([ver Anexo 5](#)).
 - b. Definición y exposición de normas en clase.

- c. Ecología del aula: dimensión, luminosidad, estética, higiene.
 - d. Distribución del alumnado según actividad, materia, medidas de atención a la diversidad.
2. Programación del aula. Definición de diferentes metodologías activas de trabajo, utilización de las TICS, adaptación curricular para la atención a la diversidad dentro del aula.

Principales metodologías educativas activas:

- Flipped Classroom o Aula Invertida.
 - Aprendizaje Basado en Problemas.
 - Aprendizaje Basado en Retos.
 - Aprendizaje Servicio.
 - Aprendizaje Cooperativo.
 - Aprendizaje por Descubrimiento.
3. Cuidar las relaciones interpersonales y la comunicación dentro del aula: entre docentes y alumnado, entre alumnado y entre el equipo docente del aula. Se recomienda la aplicación de actividades que veremos a modo de ejemplo en el siguiente apartado.

Además de los elementos que pueden mejorar la convivencia en el aula y disminuir la disrupción, existen una serie de estrategias que están relacionadas con el control del aula. Veámoslas.

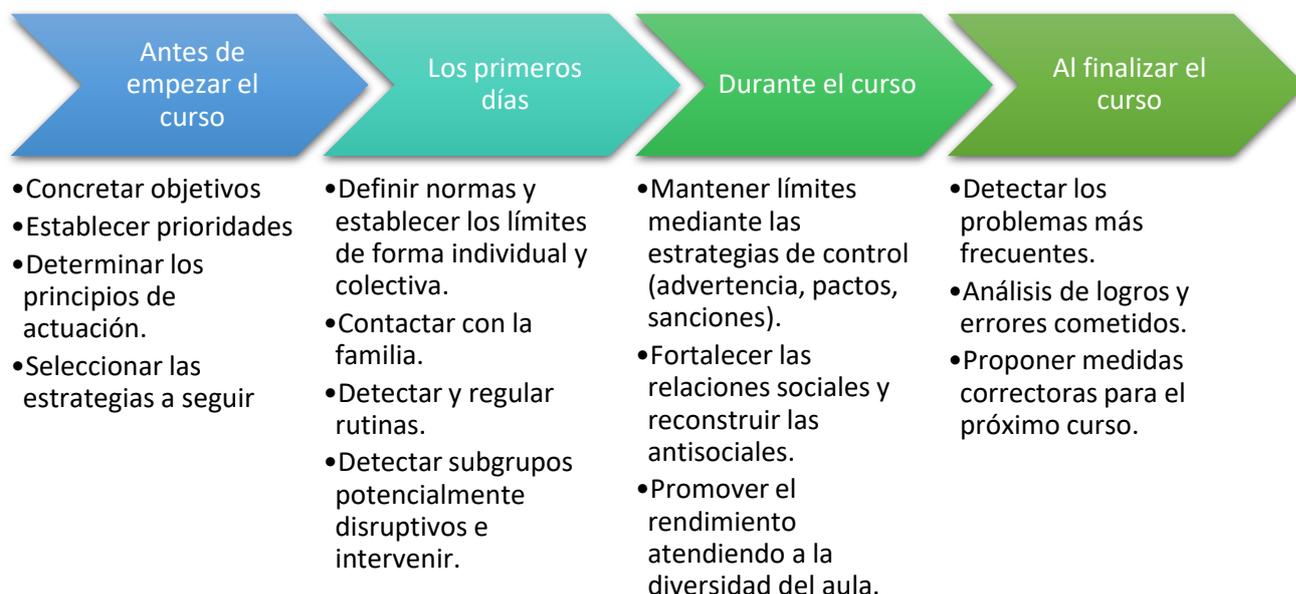
(1) Estrategias de control del aula

Vaello (2013) define una serie de estrategias que facilitan al docente el control sobre el aula y que hemos tenido en cuenta en nuestra propuesta de intervención.

En primer lugar, lo que debemos hacer es planificar, al igual que hacemos con la programación didáctica en el aula, nuestro control de la clase desde el inicio a final de curso (véase Figura 2).

Figura 2.

Planificación para la prevención de la disrupción en un curso escolar



Fuente: *Cómo dar clase a los que no quieren* por Vaello (2007).

Una vez que tenemos planificada nuestra estrategia trabajaremos con el alumnado para captar su atención. Los siguientes aspectos pueden ayudar a conseguirlo:

- a. Iniciar la clase de forma puntual y rápida.
- b. Asegurar la atención de todos los alumnos.
- c. Advertir de forma individual a los alumnos distraídos, llamándolos por su nombre.
- d. Detectar y neutralizar los posibles elementos distractores que desvíen la atención de alumnos perturbadores: ventana, pasillo, pupitres colindantes...
- e. Empezar la clase con una actividad incompatible con la distracción, como:
 - Preguntas sobre lo tratado en la sesión anterior.
 - Actividades prácticas cortas (poca duración).
- f. Problema o enigma que genere curiosidad e interés y capta la atención del alumnado.
- g. Ubicar a los alumnos según su rendimiento y nivel de motivación y distracción.

- h. Cumplir y hacer cumplir las normas relacionadas con las rutinas de clase.
- i. Utilizar otras modalidades de presentación de contenidos: aula invertida, exposición, vídeos...

A su vez, debemos trabajar para mantener la atención del alumnado. Vaello (2013) nos define una serie de estrategias:

- a. Mejorar el nivel de atención de la clase. Entendemos el concepto “nivel de atención” como el índice medio de atención que presta un alumno en clase a una tarea escolar determinada. Para mejorar nuestra labor docente, debemos identificar cuáles son las tareas en las que los alumnos muestran más o menos atención, siguiendo cuestionarios como el presentado en la Tabla 10.

Tabla 10.

Determinación del nivel de atención por tarea

NIVEL ATENCIONAL POR TAREAS			
Tarea	Atención alta	Atención media	Atención baja
Exposición del profesor			
Presentación de un trabajo			
Trabajo por parejas			
Proyección de películas			
Debate en grupo			
Lectura			
Actividades TICS			
Trabajo colaborativo			
Actividades individuales			
...			

Fuente: *Resolución de conflictos en el aula* (Vaello, 2013).

- b. Incrementar la atención positiva y disminuir la negativa. La forma de reforzar la positiva es a través de elogios verbales, recompensas, reconocimiento por parte del grupo, agradecimiento..., que contribuye a mejorar el *autoconcepto* del alumnado.

Al hilo de lo anterior, otra estrategia que puede funcionar en nuestra labor docente es la denominada *atención visual*, que consiste en prestar atención al grupo de alumnos que son más susceptibles de conductas disruptivas y distracciones. Ejemplo: *¡Hoy le vamos a dedicar la clase a...!* para ello tendremos que estar cerca del grupo para dificultar su posible conducta disruptiva.

- c. Mantener un alto índice de actividad del alumnado y hacer esta lo más variada posible. Tal y como se observa en las aulas, realizar siempre el mismo tipo de actividades genera monotonía y disminuye la atención del alumnado y su capacidad de aprendizaje. Conocer aquellas actividades con las que el alumnado se siente más motivado, mejora la dinámica de la clase. Para conocer cuáles son las actividades que se adaptan mejor al buen funcionamiento de la clase podemos utilizar el registro que aparece en la Tabla 11, donde se muestra el *Tiempo del alumno en tarea* (TAT) a rellenar por el docente o por el grupo-clase.

Tabla 11.

Tiempo del alumno en tarea

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DEL ALUMNO EN TAREAS (TAT)					
M: Mucho, B: Bastante, R: Regular, P: Poco, N: Nada	M	B	R	P	N
Tomar apuntes					
Escuchar la explicación del profesor					
Aclarar y consultar dudas					
Debatir					
Intervenir libremente, opinar					
Trabajar en pequeño grupo					
Resolver problemas					
Realizar ejercicios					
Trabajo en parejas					
Pedir ayuda al profesor					
Consultar fuentes de información					
Responder preguntas del profesor					
Resumir explicaciones del profesor o de compañeros					
Exponer un trabajo					
Leer					
Escribir					
Redactar					
Resumir					
Realizar actividades interactivas					
...					

Fuente: *Resolución de conflictos en el aula* por Vaello (2013).

- d. Soslayar conductas leves. Algunas de las actuaciones que se pueden llevar a cabo para obviar las conductas leves son:
- Aparentar que no nos hemos percatado de la conducta y seguir con la clase.

- Demostrar mediante una comunicación gestual que hemos detectado la conducta, pero no haremos una comunicación verbal ni tampoco interrumpiremos la clase.
- e. Advertencia personal: debe ser breve, privada, firme, positiva y sin discusión. En la advertencia personal privada es aconsejable:
- Despersonalizar la advertencia.
 - Describir la conducta anómala que se ha realizado de forma objetiva y concreta.
 - Pedirle al estudiante el compromiso de que no va a repetir la conducta inadecuada y que lo verbalice.
 - Advertir al alumno de las consecuencias del incumplimiento del compromiso adquirido.
 - Buscar un refuerzo positivo si cumple lo prometido.
- f. Adoptar una disposición cambiante de la clase: cambios de ubicación.

Una vez visto cómo deben elaborarse las normas del aula y el papel del docente, pasamos a analizar el último de los tres factores que pueden contribuir a prevenir las conductas disruptivas en el aula. Nos referimos a los diferentes perfiles del alumnado.

Análisis del perfil del alumnado como estrategia de prevención para la interrupción

Conocer los roles de cada uno de los alumnos en el aula y en el centro educativo nos ayudará a conocer muchas de las conductas problemáticas. Por experiencia ya sabemos que existen conductas anómalas que son típicas y que se repiten de forma reiterativa en todas las aulas y todos los años, por lo que nos podemos adelantar y prevenir estas conductas a través de la planificación y la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas.

Uno de los estudios al respecto es el que hizo Bales y que recoge Vaello (2007) sobre los atributos de los roles. Según la taxonomía de Bales, la relación de poder, la aceptación y la contribución al trabajo, identifican los principales rasgos de los roles. Presentamos un resumen de esta taxonomía en la siguiente tabla 12.

Tabla 12.

Taxonomía de Bale. La relación de poder, la aceptación y la contribución al trabajo

PODER	
ASCENDENTE (A) Alumno que manda, arrastra a los demás, dirige, decide por los demás.	DESCENDENTE (D) Se deja llevar, obedece, deciden por él, es dirigido por otros.
ACEPTACIÓN	
POSITIVO (P) Es aceptado por los demás, lo buscan, quieren estar con él.	NEGATIVO (N) Es rechazado por los demás, lo ignoran, quieren estar lejos de él.
CONTRIBUCIÓN AL TRABAJO	
COOPERADOR (C) Contribuye al trabajo, colabora, anima, mueve a la acción.	REACIO (R) Entorpece el trabajo, no colabora, desanima, huye del trabajo.

Fuente: *Cómo dar clase a los que no quieren* por Vaello (2007).

Con el análisis de estas tres grandes variables, Vaello (2007) construye 26 tipos o roles de alumnos en función de su poder, grado de aceptación y contribución a la tarea ([ver Anexo 6](#)).

Esta clasificación nos permite entre otras cosas:

- Elaborar grupos-clase dentro del mismo nivel académico para que estén equilibrados.
- Identificar entre el alumnado a aquéllos con una determinada problemática o conflictividad y cuáles son los alumnos con habilidades positivas que pueden mejorar el clima en la clase.
- Priorizar dentro de la acción tutorial individual a los alumnos que muestran una determinada conflictividad y problemática, que no tiene por qué ser sólo conductual, sino también académica, emocional, social...
- Organizar el espacio en el aula para evitar subgrupos de disrupción.
- Hacer estrategias de prevención de la disrupción dentro del aula.

En el Anexo 7, el lector puede encontrar un listado de las conductas que son más comunes en clase y que pueden estar asociadas a determinadas conductas disruptivas. Siguiendo la clasificación de Vaello (2007), se especifica las características más habituales de determinados roles del alumnado y las estrategias para prevenir la interrupción en el aula ([ver Anexo 7](#)).

Es importante destacar que cada uno de estos perfiles o roles que podemos encontrar en clase, no son estanco y que, por tanto, en un mismo alumno pueden darse varios roles diferentes. En la Ilustración 1, puede verse una representación gráfica de estos roles.

Ilustración 1.

Representación de roles de alumnos en el aula



El impuntual



No trae el material



Disrupción leve



Los charlatanes



Interruptor constante



El irrespetuoso



El instigador en la sombra



El apático



El matón



El gracioso



El desafiante



El grosero



El cotilla



El hiperactivo



El tímido



El chivo expiatorio



El contestón



El sabelotodo



El absentista esporádico



El absentista habitual



El vago, desmotivado

Fuente: *Cómo dar clase a los que no quieren* (Vaello, 2007).

(1) Algunas actividades para la prevención de las conductas disruptivas

Las actividades son una herramienta dentro de la gestión del aula que pueden ayudarnos a prevenir la interrupción. Por tanto, será el docente el que deberá decidir en función del momento en el que se encuentre el grupo-clase cuándo aplicar cada actividad, si bien es cierto que previamente se requiere una planificación en la que se tengan en cuenta los recursos necesarios para cada una de las actividades, así como los objetivos que debe cumplir cada una de ellas.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de actividades: a) para trabajar las habilidades sociales, b) para mejorar la comunicación dentro del aula, c) para la cohesión de grupo, d) la vida y su bienestar, e) para la integración del docente, y f) para captar la atención del alumnado

a) Ejemplo de actividad para trabajar las habilidades sociales. Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos que se encuentran en nuestras conductas, pensamientos y emociones, y que nos permiten relacionarnos de forma adecuada y satisfactoria con nuestro entorno social (Roca, 2008). Tanto la inteligencia emocional como las habilidades sociales incluyen dentro de estos hábitos: la empatía, la asertividad, conseguir que las relaciones interpersonales nos ayuden a conseguir nuestras metas, reducir las emociones negativas que se producen en la convivencia y la relaciones conflictivas con los demás... (Gutiérrez y Expósito, 2015).

EJEMPLO

Título: La asertividad. ¿Qué harías si...?

Objetivo: Mejorar la comunicación con nuestro entorno, mejorar las relaciones interpersonales, sociales, familiares y/o laborales, y disminuir la conflictividad con nuestro entorno.

Recursos: Lápiz y papel

Temporalización: 1 sesión de 55 minutos.

Metodología:

Se proyectarán o se dará un folio con diferentes fotografías en las que aparecen diversas situaciones entre personas ([ver Anexo 8](#)). A partir de ahí, tendrán que imaginar qué sucede entre ellas, qué podrían decirse y por último como resolverían el conflicto que tienen. Cada grupo deberá dar una o varias respuestas. Se reunirán todas las respuestas y posteriormente, uno de cada grupo formará parte de un jurado que decidirá el grupo que ha resuelto el conflicto de forma más original y será el que gane.

b) Ejemplo de actividad para mejorar la comunicación dentro del aula. La mejora de la comunicación en el aula es una de las estrategias más eficaces para prevenir la disrupción y mejorar las relaciones interpersonales entre el alumnado, y entre el docente y el grupo-clase.

EJEMPLO

Título: *Vamos a mejorar la comunicación. Escalera de Inferencias.*

Objetivo: *Detectar las dificultades de comunicación y escucha activa dentro de un grupo. Evitar o prevenir el conflicto dentro del aula.*

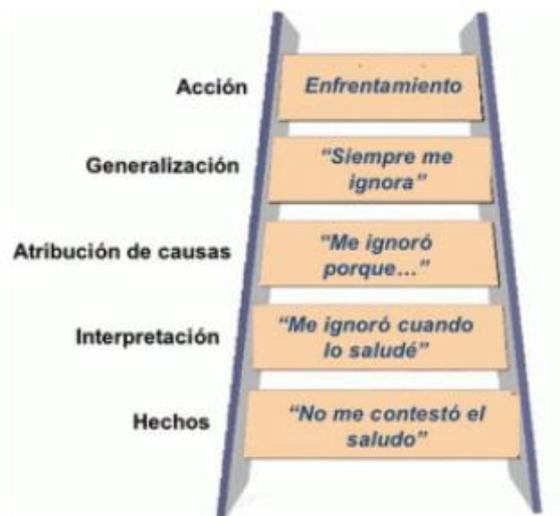
Metodología:

Al grupo-clase:

El docente explicará a modo de ejemplo un caso práctico de una escalera de inferencia.

Anécdota real: “Juan saluda por la calle a un amigo del instituto y éste no le contesta. El que saluda se molesta y cree que aquel lo ha evitado. Intenta encontrar una causa: “es porque el otro día no le apoyé en la propuesta de cambiar la fecha del examen”. Continúa interpretando: “Siempre que le llevo la contraria, se enfada y no me saluda”. Y al final, decide que la próxima vez que lo vea no piensa saludarle. Sin embargo, la realidad era que a la persona que había saludado no llevaba las lentillas, era miope y sencillamente, no le había visto.

Esta situación ocurre porque nosotros hacemos una interpretación de los hechos y les damos un significado de acuerdo a nuestros prejuicios, experiencias pasadas, afinidades personales... A nuestra mente no le gusta la ambigüedad y tiende a dar soluciones o dar respuesta, aunque no siempre es correcta o más bien, en la mayoría de los



casos nos equivocamos. Podemos reflexionar cuando escribimos un WhatsApp o mandamos un e-mail que muchas veces la otra persona malinterpreta lo que queremos decir. Por ello, es fundamental observar y procesar la información de forma objetiva.

Así pues, es muy importante preguntar, para conocer la realidad del otro y a continuación podemos seguir al siguiente escalón.

De forma individual:

Cada alumno deberá pensar sobre un conflicto que ha tenido recientemente con alguno de sus amigos, compañeros o familiares y que desee compartirlo con el resto. A continuación, recibirá un folio con la representación de la escalera de inferencias ([v. Anexo 9](#)), en ella deberá ir desmenuzando el conflicto siguiendo los pasos de la escalera de inferencias según el ejemplo anterior y posteriormente deberá hacer una reflexión sobre cómo debería haber procesado la información para que el conflicto no hubiera sucedido.

Por último, aquel alumno que desee compartir su experiencia con el resto podrá exponer su escalera de inferencias al grupo-clase y entre todos haremos una reflexión sobre la importancia de la comunicación y no presuponer las cosas.

c) Ejemplo de actividad para la cohesión de grupo. El inicio de curso está marcado por la incorporación de nuevos alumnos al aula lo que permite realizar actividades que faciliten la integración y cohesión grupal. Cuando hablamos de integración y cohesión grupal, debemos tener en cuenta que el docente debe integrarse dentro del aula y conocer a sus alumnos, por lo que también se realizarán actividades enfocadas a este objetivo.

EJEMPLO

Título: *Críticas, prejuicios y discriminación.*

Objetivo: *Analizar cómo influyen los prejuicios en nuestro comportamiento y nuestra comunicación.*

Recursos: *pegatinas y rotulador grueso*

Metodología:

El docente antes de iniciar la clase habrá escrito en unas pegatinas una serie de palabras que describen un estereotipo: “listillos”, “pelota”, “ligón”, “pesado”, “persona mayor”, “antipático”...

Paso 1: se pondrá la pegatina en la frente del alumno o alumna.

Paso 2: una vez que todos tienen puesta la pegatina se propone el tema a discutir. Cada cual tratará a las demás personas según el estereotipo de la pegatina, sin decir lo que pone en la misma.

Paso 3: Una vez terminada la actividad, se les preguntará: ¿Cuál crees que es vuestro personaje? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Ha influido en vuestro comportamiento el modo en el que el resto se relacionaba con vosotros? ¿En la forma en la que os trataban?

d) Ejemplo de actividad para la vida y su bienestar. Las habilidades para la vida y el bienestar son una serie de competencias que debe desarrollar el ser humano para poder afrontar de forma satisfactoria, sana y equilibrada los desafíos diarios relacionados con su vida laboral, social, familiar o de tiempo libre.

Dentro de estas habilidades nos encontramos con algunas muy variadas como la toma de decisiones, la fijación de objetivos adaptativos o buscar ayuda, entre las más importantes.

EJEMPLO

Título: Nuestros objetivos. Creación de un mandala

Objetivos: Visualizar cómo se ve con las metas profesionales conseguidas y elaborar un plan de trabajo para conseguir sus metas u objetivos.

Recursos: Cartulina grande de colores, revistas, pegamento, tijeras, folios de colores, rotuladores, ceras y regla

Metodología:

De forma individual:

Cada alumno tendrá su cartulina, así como su material que podrá compartir con el resto. Cada recuadro debe ser rellenado con imágenes proporcionadas con revistas a modo de collage.

Una vez realizado el mandala, cada uno de los alumnos lo podrá exponer en clase y colgarlo en sus paredes para que pueda ser observado hasta el final del curso.

La cartulina que tendrán es similar a la que aparece a continuación:

TÍTULO DEL MANDALA	
<p>Visión</p> <p>A través de un collage de fotografías el alumno expresará en la cartulina aquellas imágenes que representen su día a día en el trabajo.</p>	<p>Aprendizaje</p> <p>Competencias, destrezas, habilidades que necesita aprender o mejorar para conseguir sus objetivos.</p>
<p>Desaprendizaje</p> <p>Aquellas cosas, lastres, debilidades, obstáculos que debe eliminar para conseguir sus metas.</p>	<p>Socioemocional</p> <p>Aquello que le hace feliz, hobbies, pareja, amigos, familia... Todo aquello que le da energía.</p>
<p>Oración, lema, palabra que le identifique</p>	

e) Actividades para el conocimiento del alumnado. A menudo, nos encontramos con estudiantes que obtienen malos resultados académicos y por más que intentamos hablar con ellos no conseguimos nada. Otra vez somos los propios profesores los que nos hacemos juicios de valor sobre el alumnado. Conocer sus inquietudes, problemas, situaciones personales y/o familiares nos puede ayudar a mejorar la comunicación con el estudiante y establecer acciones preventivas para la interrupción.

EJEMPLO

Título: Carta del futuro

Objetivos: Conocer las fortalezas del alumnado para anclarlo en clase y motivarle.

Recursos: Folio y bolígrafos.

Temporalización: 1 sesión de 55 minutos.

Metodología: El alumno deberá realizar un viaje al futuro y tendrá que imaginarse en su futuro trabajo. Su objetivo debe ser alcanzable y realista.

A cada alumno se le entregará un folio en blanco en el que tendrá que expresar de forma retrospectiva, desde el futuro hasta la actualidad, todos los pasos y retos que ha superado para llegar hasta su meta. En este camino tendrán que explicar cómo ha superado cada problema y en quién se ha apoyado para ello.

En grupo:

Aquellos alumnos que quieran, podrán leer su carta en voz alta para compartirla con el resto de compañeros.

f) Ejemplo de actividad para captar la atención del alumnado. En ocasiones nos encontramos, y muy especialmente a principio de clase, con la dificultad de sentar a los alumnos para que atiendan al inicio de la sesión. Para lograrlo se recomiendan pequeñas actividades para captar su atención, donde se juega con el misterio o la intriga para hacer que se introduzcan en la materia de una forma motivadora. Mostramos como ejemplo la siguiente actividad inicial que consiste en resolver un enigma.

EJEMPLO

Título: *El cumpleaños misterioso*

Objetivos: *Captar la atención del alumnado los primeros minutos de clase.*

Temporalización: *3 a 5 minutos al inicio de la sesión.*

Metodología: *Al inicio de clase el docente les propondrá un reto, que en este caso es la resolución de un enigma. Cada alumno tendrá unos 3 minutos para resolverlo.*

Ejemplo de enigma:

El cumpleaños misterioso:

Antes de ayer, Alberto tenía 15 años, el año que viene, tendrá 18. ¿Cómo es posible?

Solución

Hoy es uno de enero. Ayer, el 31 de diciembre, Juan cumplió 16 años. El 30 de diciembre aún tenía 15. Este año cumplirá 17, y el siguiente, 18.



5.4.3. Propuesta estratégica para la modificación de las conductas disruptivas

Somos conscientes de que la prevención puede fallar o no ser suficiente para mejorar el clima en el aula y la convivencia fuera y dentro de esta. Por ello, es fundamental conocer diferentes técnicas de modificación de conducta que nos ayudarán a cambiarla en beneficio del propio alumno y también de su entorno educativo, familiar y social.

Cuando hablamos de modificación de conducta nos referimos según Sampascual (2004) al uso de la extinción para suprimir o eliminar la conducta no adaptada y al uso del reforzamiento positivo para incrementar las conductas deseadas.

Para Martín y Pear (2008) la modificación de conducta significa evaluar y mejorar el comportamiento tanto oculto como manifiesto de las personas y así facilitar un funcionamiento positivo.

Para poder conseguir nuestro objetivo es necesario establecer una metodología de trabajo que nos permita: conocer, analizar, evaluar y controlar, autorregular o modificar la conducta. Para ello, llevaremos a cabo la intervención de la modificación de la conducta siguiendo el desarrollo metodológico de Sampascual (2004), quien define los principales pasos a seguir (v. Figura 3):

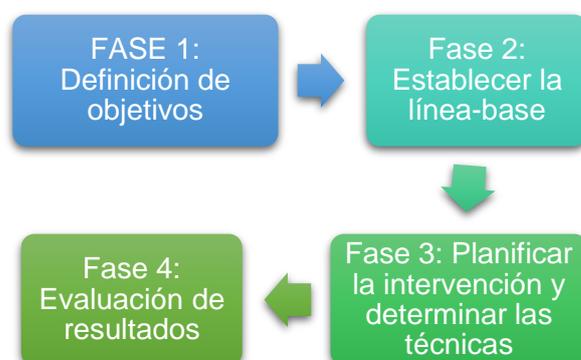
- En la Fase 1 de definición de objetivos, se establece qué conducta o conductas queremos disminuir, modificar o que desaparezcan.
- En la Fase 2 se establece la línea-base. Para llevar a cabo la intervención, tal y como hemos dicho, debemos ser capaces de conocer y analizar la conducta que queremos cambiar, para ello se utilizará una ficha que nos ayude a recabar información objetiva sobre el comportamiento disruptivo que tiene el alumno dentro de aula ([ver Anexo 10](#)).

La ficha se aplicará al menos dos semanas durante todas las sesiones por todos los docentes. La recolección de datos se puede realizar de forma telemática o manual. El tutor o tutora es la persona encargada de recabar todas las fichas y pasará la información al Departamento de Orientación.

- En la Fase 3 se planifica la intervención y se determinan las técnicas que se van a utilizar para la modificación de conducta.
- Y finalmente, en la Fase 4, se evalúan los resultados obtenidos.

Figura 3.

Metodología de trabajo para la modificación de conducta



Fuente: *Estrategias de intervención en conductas disruptivas* (Sampascual, 2004)

A continuación, desarrollaremos las principales técnicas de modificación de conducta utilizadas en el entorno educativo y que son fundamentales en la prevención de las conductas disruptivas y la mejora del clima en el aula.

Introducción de Técnicas de Modificación de Conducta en el aula escolar

Con la introducción de estas técnicas o estrategias en el aula, no perseguimos poner en marcha ningún tipo de terapia o experimentación, sino que intentamos utilizar una serie de técnicas que ayuden al quehacer diario del profesorado en el aula (Davara, 1990).

La evolución histórica de la Modificación Conductual se encuentra concentrada en las grandes obras de Kazdin (1984) y Mayor y Labrador (1984). Asimismo, debemos tener en cuenta como predecesores las Leyes de Condicionamiento Clásico de Pavlov, la Ley del Efecto de Thorndike y el Condicionamiento Operante de Skinner.

La modificación de conducta, basándose en la psicología experimental, establece que las conductas normales y anormales se rigen por los mismos principios, es decir, que se repetirán si son premiadas y se extinguirán si no lo son o son castigadas. Por otro lado, debemos saber que existen otros aspectos a la aparición o desaparición de conductas como son los genéticos o los adquiridos. Pero el objetivo de toda intervención es la eliminación o modificación de las conductas desadaptadas y su sustitución por otras conductas adaptadas. Para lograrlo es fundamental detallar de forma objetiva, clara y precisa los objetivos que se quieren alcanzar, las técnicas a utilizar y los procedimientos de intervención, así como el contexto de aplicación y el método de evaluación (Labrador et al., 2008).

Dentro de las técnicas de modificación de conducta nos centraremos en aquellas cuyo objetivo pretende reducir o extinguir la conducta anómala, por lo que nos centraremos en las técnicas operantes de reducción de conductas y en el sistema de organización de contingencias. Por otro lado, debido a nuestra propuesta de intervención, analizaremos aquellas técnicas que mejor se adapten a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

(1) Técnicas Operantes: reducción de conductas

A la hora de modificar la conducta de un alumno podemos hacer que aparezca una nueva que sustituya a la anterior o que desaparezcan y/o se reduzcan las conductas desadaptadas y disruptivas.

Debemos tener en cuenta que, dentro del procedimiento de reducción de conductas operantes, tan importante es dirigir los esfuerzos a la reducción de la conducta inadaptada como al mantenimiento de las conductas alternativas adaptadas. Es más, muchos autores como Gavino (2006), destacan que es mejor centrarse en la conducta que se quiere adquirir y asentar que en la que se quiere reducir o extinguir.

Se incluyen, según Bados y García (2010) dentro de estas técnicas:

- a) las técnicas positivas de reforzamiento diferencial de tasas bajas, reforzamiento diferencial de otras conductas y reforzamiento diferencial de conducta incompatible;
- b) las técnicas de castigo: castigo por aplicación, sobrecorrección, coste de respuesta y tiempo fuera; y
- c) otras técnicas aversivas: extinción, y saciedad del estímulo.

Como dicen Labrador et al. (2008), son técnicas que han mostrado sobradamente su eficacia en reducir la conducta inadaptada.

Comenzaremos describiendo las técnicas de modificación de conducta mediante el control de estímulos reforzadores. Con estas primeras técnicas, no sólo queremos que desaparezca la conducta anómala, sino que también pretendemos que aparezca una conducta adecuada.

a) Técnicas positivas para la reducción de conductas

Reforzamiento Diferencial (RD). El objetivo es reforzar una o varias conductas alternativas a la conducta que se quiere extinguir o reducir (Labrador, 2012). Hay varias formas en las que se puede aplicar el reforzamiento diferencial (Bados y García, 2010; Labrador, 2012):

- Reforzamiento diferencial de tasas bajas (RDTB).
- Reforzamiento diferencial de otras conductas (RDOC).

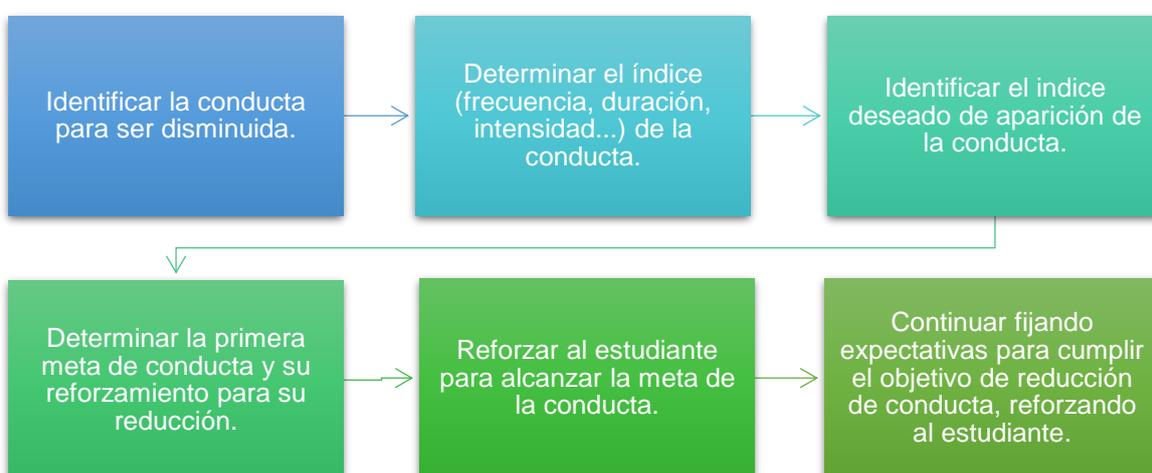
- Reforzamiento diferencial de respuesta incompatible (RDRI).

En todas ellas se aplica un enfoque positivo, nada que ver con las técnicas de castigo. No es necesario detectar o controlar los reforzadores de la conducta inadecuada, pero sí que es necesario que los reforzadores elegidos para cambiar la conducta sean más intensos. El éxito de esta técnica aumenta si se combina con las técnicas de castigo y aversivas que se verán a más adelante (Labrador, 2012).

Con respecto al **Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas** (RDTB), se otorga un reforzador cuando se produce la reducción de la conducta que queremos disminuir. Los reforzadores pueden ser dados por una reducción en la frecuencia global de la conducta inadecuada dentro de un espacio de tiempo determinado, o por el aumento en el tiempo que hay hasta la aparición de la conducta inadecuada (Martin y Pear, 2008). Por su parte, según Elliott y Gresham (1993), los pasos para usar el Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas se muestran en la Figura 4.

Figura 4.

Pasos para usar el Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas



Fuente: *Guía de intervención de habilidades sociales: enfoques sistemáticos para el entrenamiento de habilidades sociales. Servicios Especiales en las Escuelas* por Elliott y Gresham (1993).

En la Tabla 13 se ofrece un resumen de las ventajas y desventajas de aplicar esta técnica.

Tabla 13.

Ventajas y desventajas de usar el Reforzamiento Diferencial de Tasas Bajas

Ventajas del RDTB	Desventajas de RDTB
<ul style="list-style-type: none">• Es una técnica positiva para eliminar una conducta no deseada.• Es efectiva para disminuir la frecuencia de una conducta sin ser eliminada.	<ul style="list-style-type: none">• Es un procedimiento lento.• Se centra en la conducta indeseada.• Puede llevar a pensar que la conducta inadecuada es apropiada para tasas bajas.

Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* (Labrador, 2012).

A continuación, se expone un ejemplo práctico de la utilización de esta técnica en mi aula.

EJEMPLO

Paula es una alumna de 3º de la ESO que le gusta participar mucho en clase, pero el problema es que lo hace fuera de turno, en un periodo de 15 a 20 veces por sesión. Lo normal sería que Paula participara un total de 4 o 5 veces como máximo en cada clase, pero reducir de forma drástica su conducta era difícil, por lo que se propone ir minimizando su participación hasta llegar a la conducta adecuada.

Para ello se limitó inicialmente las veces de participación por sesión entre 10 a 15 veces, y se le premió con reconocimiento y refuerzos positivos conductuales cada vez que cumplía su meta.

El **Reforzamiento Diferencial de otras Conductas** (RDOC), consiste por un lado en disminuir la conducta inadecuada y aumentar la ocurrencia de otras. Está prescrito cuando es necesario la sustitución de una conducta por otra más adecuada o funcional:

- Se puede reforzar cualquier otra conducta que realice, menos la conducta a reducir.
- Se puede reforzar por la emisión de una o varias conductas específicas, en lugar de la conducta a reducir.

- Se puede reforzar un periodo de tiempo en el cual no aparezca la conducta a eliminar (reforzamiento por omisión).

Según Elliott y Gresham (1993), los pasos para usar el Reforzamiento Diferencial de otras conductas son los que se muestran en la Figura 5.

Figura 5.

Pasos para el uso del Reforzamiento Diferencial de Otras Conductas (RDOC)



Fuente: *Guía de intervención de habilidades sociales: enfoques sistemáticos para el entrenamiento de habilidades sociales. Servicios Especiales en las Escuelas por Elliott y Gresham (1993).*

Al igual que hemos hecho con la técnica anterior, mostramos un ejemplo práctico de la utilización del RDOC. El caso es el siguiente:

EJEMPLO

Andrés es un alumno de 1º de la ESO que cuando quiere dirigirse a los profesores o al resto de la clase, no lo hace hablando, lo hace gritando, incluso para pedir las cosas.

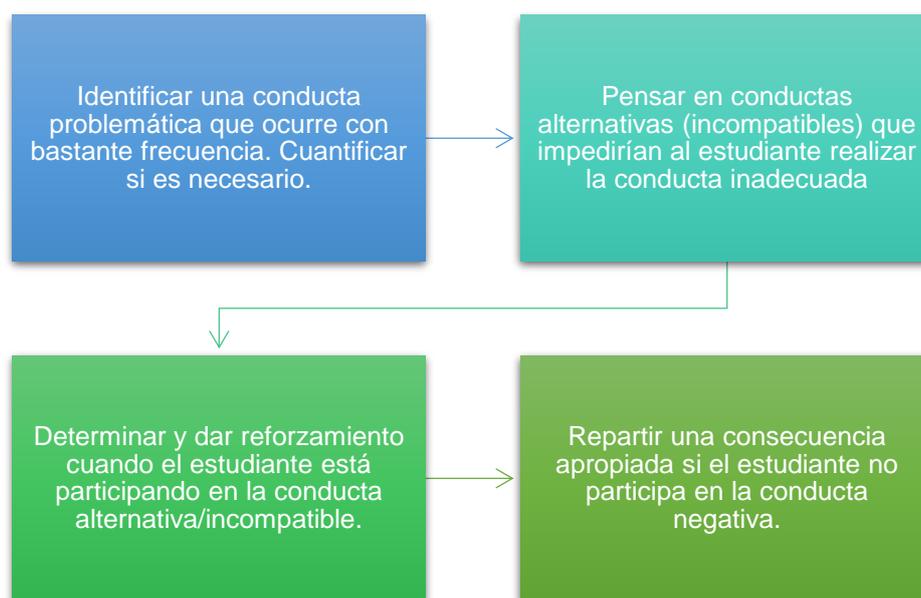
En este caso, la conducta que queríamos que apareciese era hablar para pedir las cosas sin levantar la voz. Por ello reforzamos esta conducta, y en contraposición, no reforzamos la conducta cuando pedía las cosas gritando.

El reforzamiento a aplicar debía ser lo suficientemente intenso para poder cambiar la conducta de Andrés, por lo que tuvimos que hablar con él en privado y proponerle, por ejemplo, un incremento de 1 punto o de un porcentaje en la nota de conducta si hablaba sin chillar para pedir las cosas. Asimismo, le otorgamos un reconocimiento social positivo e informamos a su familia. Con ello, intentamos buscar algo que realmente fuese interesante para él.

Finalmente, en cuanto al **Reforzamiento Diferencial de Respuesta Incompatible (RDRI)**, es una técnica que consiste en reforzar una o varias conductas que son incompatibles con la conducta que se desea eliminar (Labrador, 2012). Tal y como describen Elliott y Gresham (1993), los pasos que se deben dar son los que se muestran en la Figura 6.

Figura 6.

Pasos para la aplicación del Reforzamiento Diferencial de Respuesta Incompatible (RDRI)



Fuente: *Guía de intervención de habilidades sociales: enfoques sistemáticos para el entrenamiento de habilidades sociales. Servicios Especiales en las Escuelas* por Elliott y Gresham (1993).

A continuación, exponemos otro ejemplo en el que hemos utilizado esta técnica.

EJEMPLO

Izan es un alumno de 3º de la ESO que realiza comentarios groseros, habla fuera de turno, se levanta de su asiento constantemente y grita en clase. Los profesores, cansados de su actitud, decidieron poner en marcha la técnica RDRI. Para ello se centraron en una conducta: levantarse de su asiento.

1. Identificaron la conducta problemática que estaba ocurriendo de forma frecuente y midieron su frecuencia. Izan se levantaba de su asiento una vez cada 15 minutos.

2. Los profesores pensaron en conductas alternativas e incompatibles que impidieran a Izan incidir en su conducta perjudicial. En este caso, se le propuso trabajar y permanecer de forma silenciosa en su pupitre.

3. Establecieron y dieron el reforzamiento positivo cuando Izan estaba participando en la conducta alternativa. Los profesores decidieron reconocer su cambio de conducta con la sonrisa, asintiendo con la cabeza y felicitándolo, y lo hicieron cada 16 minutos si se producía la conducta alternativa e incompatible.

Poco a poco fueron alargando el reforzamiento. Cuando había pasado una semana cambiaron el reforzador, por ejemplo, cambiarlo de sitio a otro mejor. También le premiaron con estímulos positivos de conducta que han mejorado su nota.

4. Si la conducta negativa aparecía, le dábamos una consecuencia apropiada. Le recordábamos que debía quedarse en su asiento, y no le dábamos ningún reforzamiento positivo ni reconocimiento alguno.

Analicemos a continuación las técnicas de castigo más utilizadas: castigo por aplicación, tiempo fuera, coste de respuesta y sobrecorrección,

b) Técnicas de Castigo

Las técnicas de castigo incluyen dos formas de castigo positivo o por aplicación de estímulos punitivos (castigo positivo, sobrecorrección) y dos formas de castigo negativo o por retirada de reforzadores positivos o de acceso a los mismos (coste de respuesta y tiempo fuera). No se aconseja utilizar estas técnicas, aunque sí se pueden utilizar como complementarias a las técnicas positivas que a priori han podido ser insuficientes.

El castigo puede tener ventajas, pero también tiene limitaciones, entre las *ventajas* que tiene habría que destacar:

- a) Es un método rápido que se podría utilizar para conductas graves o que provocan un daño físico grave (conductas autolesivas).
- b) Sus efectos son rápidos.
- c) Permite eliminar la conducta inadecuada.

Y en cuanto a sus *limitaciones*:

- a) Suele tener un efecto temporal, especialmente si no se aplica bien, es decir, si no se aplica un reforzamiento de conductas alternativas.

- b) Sólo enseña lo que no se debe hacer, pero no lo que hay que hacer.
- c) Puede producir efectos indeseados: perturbaciones emocionales, agresión, escape o evitación de las consecuencias punitivas.

Bados y García (2011) han elaborado una guía de aplicación del castigo sumamente interesante. Mostramos en la Figura 7 los aspectos más relevantes.

Figura 7.

Guía común de aplicación del castigo



Fuente: *Técnicas operantes* por Bados y García (2011).

Veamos a continuación las diferentes estrategias que se incluyen en el Castigo.

En primer lugar, el **Castigo positivo por aplicación**, consiste como su nombre indica en aplicar un estímulo punitivo contingentemente a una conducta que se desea reducir o eliminar.

Siguiendo a Lerman y Vorndran (2002) se establece una guía de aplicación para aplicar el castigo positivo. En dicha guía se explica que se han de:

- Emplear estímulos punitivos que sean aceptables, un ejemplo sería una reprimenda o la realización de actividades poco deseadas.
- En caso de reprimenda, no se deben utilizar comentarios globales negativos como “eres tonto”, “no sirves para nada”, “eres malo”, “nadie quiere estar contigo”. Se critica la conducta, nunca a la persona.
- Identificar los estímulos punitivos que sean eficaces para una persona en cuestión. Puede ser adecuado una reprimenda para un alumno y para otro no.
- Nunca se debe utilizar el castigo físico.

En segundo lugar, el *Tiempo Fuera de Reforzamiento* (TFR), implica sacar a la persona, o en este caso al alumno, desde una situación en la que está recibiendo un reforzamiento a otra en la que desaparece dicho reforzamiento, inmediatamente después de que haya realizado una conducta inadecuada (Van Houten, 1983). Es una técnica menos eficaz que la extinción, porque una vez el alumno vuelve a las condiciones anteriores la conducta puede volver a repetirse.

Existen una serie de características de la técnica de TFR (Labrador, 2012), que pueden ayudar a reducir determinadas conductas, aunque el profesorado debe valorar lo siguiente:

- Se produce una reducción o desaparición temporal de la conducta relativamente rápida.
- La reducción de la conducta puede ser temporal o puede mantenerse en el tiempo.
- Se necesita sacar a la persona de la situación o lugar en donde está recibiendo el reforzador o hacer que desaparezca dicha situación.
- La técnica sólo nos da la oportunidad de utilizarla durante un periodo corto de tiempo.
- Puede utilizarse como una técnica de apoyo o de paso para desarrollar conductas alternativas a la que queremos reducir o eliminar.
- La reducción o desaparición de la conducta depende de la historia y el reforzamiento que mantiene la conducta.

Por otro lado, Martin y Pear (2008) establecen dos variantes del tiempo fuera: TF de exclusión y TF de no exclusión. La Tabla 14 muestra las características de cada variante.

Tabla 14.

Tipología de la técnica del Tiempo fuera

Tiempo fuera de exclusión	Se aparta al alumno de la situación donde se está produciendo el refuerzo. Se recomienda trasladarlo a un aula específica para esto (aula de Tiempo Fuera). No debe haber materiales que pudieran ser utilizados de reforzadores. Algunas aulas están acolchadas para evitar conductas autolesivas.
Tiempo fuera de no exclusión	Se introduce en la situación un estímulo que está asociado a un refuerzo menor. Ejemplo: los alumnos que tienen una conducta inadecuada dejan de participar en actividades que se realizan en clase hasta que su conducta cambie.

Fuente: *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla* por Martín y Pear (2008).

Para Labrador (2012) existen una serie de ventajas y desventajas a la hora de aplicar esta técnica, que se resumen en la Tabla 15.

Tabla 15.

Ventajas y desventajas para la aplicación del Tiempo Fuera de Reforzamiento

Ventajas del tiempo fuera de reforzamiento	Desventajas del tiempo fuera de reforzamiento
<ul style="list-style-type: none">• Puede utilizarse en algunas ocasiones aun no conociendo con exactitud el estímulo reforzador.• Ayuda el periodo de tiempo para desarrollar conductas alternativas.• Reducción efectiva de la conducta.	<ul style="list-style-type: none">• Supone un tiempo sin hacer nada, por lo que no se recomienda para adolescentes, salvo que se dedique a la reflexión u otros fines educativos.• Puede eliminar otras conductas que deberían aparecer en ese tiempo.• Si las condiciones del medio no varían, al volver a él la conducta problemática aparecerá.• A veces puede facilitar la aparición de respuestas emocionales e incluso agresivas.• La supresión suele ser gradual y no permanente.

Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

El procedimiento y uso efectivo que tiene esta técnica de TFR la explica el mismo autor en la siguiente Figura 8.

Figura 8.

Procedimiento para el uso del Tiempo fuera de reforzamiento



Fuente: *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (Labrador et al., 2008).

A continuación, exponemos un ejemplo en el que hemos aplicado esta técnica.

EJEMPLO DEL CASO.

Los lunes por la mañana a las 8:00 los alumnos de 2º de la ESO B tienen clase de Educación Física con Antonio, un profesor al que le encanta el deporte en equipo. Este trimestre practicarán el baloncesto y ya están hechos los equipos de 5 alumnos cada uno. Juegan partidos de 10 minutos mientras que el resto de la clase entrena y practica tiros, etc.

Antonio tiene a un alumno, Alberto, que a veces no respeta las normas del juego y su actitud es antideportiva. En general a la clase le molesta, pero hay 4 o 5 alumnos a los que les divierte este comportamiento inadecuado.

Antonio ha explicado nada más comenzar la clase las normas del juego y que aquellos que no respeten las normas abandonarán el equipo y se irán a las gradas, durante 5 minutos, lo que implicará dejar en desventaja a su equipo. Todos los alumnos que respeten las normas recibirán un positivo y podrán formar un equipo de juego en la próxima sesión.

Otro ejemplo de aplicación del TFR podría ser si un alumno tarda de forma intencionada en realizar sus trabajos, establecer un tiempo límite para recogerlos, después del cual no se podrá calificar (Labrador, 2012).

En tercer lugar, el **Costo de Respuesta** (CR), es una técnica de “castigo negativo” que consiste en la retirada de reforzadores positivos que ya tenía el individuo ante la realización de una conducta que se desea eliminar.

No es necesario identificar el reforzador que mantiene la conducta, ni tampoco manipular o controlar los reforzadores, tampoco es necesario sacar a la persona de la situación de reforzamiento, por lo que se puede aplicar en situaciones en las que la extinción o el TFR no es posible. Se espera que las consecuencias negativas que sienta con la retirada del reforzador sean más importantes que los efectos positivos que tiene con los reforzadores que mantienen la conducta inadecuada (Labrador, 2012).

Labrador (2012), define las siguientes características del CR:

- Reducción rápida y completa de la conducta.
- No es necesario identificar ni controlar o tratar los reforzadores que mantienen la conducta.
- Es importante que el alumno disponga de una gran cantidad de reforzadores para que puedan ser retirados cuando se produce la conducta a eliminar.
- Se debe aplicar el CR de forma constante y lo más próxima a la aparición de la conducta a eliminar.
- Pasado cierto tiempo puede volver a aparecer la conducta inadecuada.
- Pueden aparecer conductas emocionales negativas y también agresivas, más que con la técnica de la extinción o con el TRF.

Olivares (2010) considera que es importante que el individuo tenga una prima del coste de respuesta que le permita tener una gran cantidad de reforzadores, los cuales se irán restando cuando se considere necesario, en función de la aparición de la conducta inadecuada. En el caso que la conducta inadecuada vaya desapareciendo, al final recibirá las fichas de prima.

Para Labrador (2012) existen una serie de ventajas y desventajas relacionadas con el CR, tal y como aparece en la Tabla 16.

Tabla 16.

Ventajas y desventajas de la aplicación del Costo de Respuesta

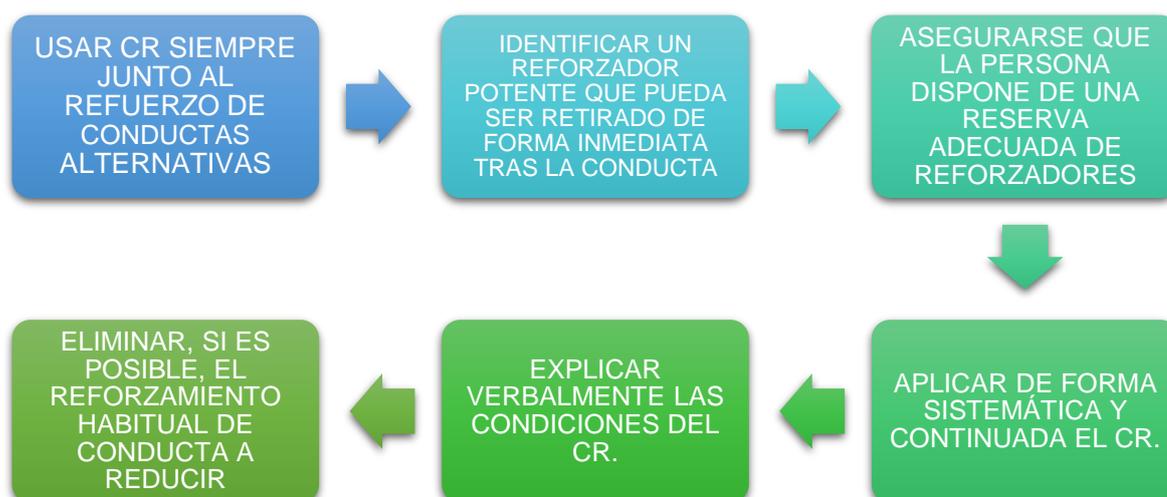
Ventajas del costo de respuesta	Desventajas del costo de respuestas.
Reducción de la conducta rápida y duradera.	En procedimientos aversivos puede generar respuestas emocionales negativas.
Facilita la aplicación de casi todas las condiciones.	Suele provocar evitación del agente de control.

Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

Siguiendo a Labrador et al. (2008), esta técnica queda resumida en la siguiente Figura 9.

Figura 9.

Proceso para la aplicación del sistema del Costo de Respuesta



Fuente: *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (Labrador et al, 2008).

A continuación, exponemos un ejemplo en el que hemos utilizado esta técnica.

EJEMPLO

Los alumnos de 1º de la ESO han iniciado el curso con tabletas y están muy contentos porque les resulta mucho más divertido que trabajar con libros y, además, pueden hacer los ejercicios a través de ella. Sin embargo, hay algunos niños que abusan de su uso y no la utilizan sólo para lo que deben dentro de la clase. Los profesores, cansados de esta actitud, han decidido llevar un control

virtual compartido de incidencias y recompensas. Para ello se establece un carnet de puntos virtual con 10 puntos en el que se reflejan todas las incidencias, catalogadas en leves, graves y muy graves con la Tablet. En función de esto, pierden una serie de puntos: las incidencias leves 1 punto, las graves 3 puntos y las muy graves 5.

Los alumnos que pierdan los puntos deben dejar la Tablet, no pueden trabajar con ella y vuelven al sistema del libro y el papel inicialmente una semana.

Aquellos alumnos que consiguen mantener todos los puntos durante el trimestre, mejorarán la nota 0,5 puntos sobre la media final de dicho periodo.

Y finalmente, la **Sobrecorrección** (SC) es un procedimiento de castigo por el cual la persona debe realizar de forma repetida o de forma prolongada una conducta adecuada que esté relacionada directamente con la conducta indeseada y a la cual debe seguir contingentemente (Bellack y Hersen, 1985).

La sobrecorrección tiene dos componentes básicos (Sulzer y Mayer, 1983):

- La *sobrecorrección retributiva* (SC-R) es aplicada en conductas que tienen un efecto perturbador o destructor sobre el ambiente: arrojar papel al suelo, ensuciar, pintar... La persona debe sobrecorregir las consecuencias de su conducta restaurando el ambiente a un estado mucho mejor del que estaba o sobrerrecompensando a la persona a la que le ha causado el daño.
- *Sobrecorrección mediante práctica positiva* (SC-PP): ejecución repetida o continua de una o más conductas incompatibles o alternativas apropiadas contingentemente a la aparición de la conducta anómala. Cuando la conducta a extinguir no da lugar a una alteración ambiental, sólo se utiliza el procedimiento de práctica positiva.

Según Labrador (2012) la sobrecorrección tiene las siguientes características:

- Suele producir una reducción rápida de la conducta, aunque no siempre

- Tiene como objetivo establecer contingencias aversivas por la aparición de la conducta a extinguir que contrarreste los efectos del reforzamiento que haya podido recibir.
- La aplicación rápida de la técnica es importante, especialmente en la SC-R.
- No es necesario identificar los reforzadores que mantienen la conducta inadecuada, aunque debemos asegurarnos de que las contingencias negativas por su emisión sean importantes con el fin de contrarrestar los posibles efectos de esos reforzadores.
- Debemos conseguir reforzadores de conductas alternativas adecuadas.
- Los resultados de la SC pueden ir reduciéndose de forma gradual con el paso del tiempo.

Al hilo de esto, Labrador (2012) indica las ventajas y las desventajas de aplicar esta técnica de la sobrecorrección y que reflejamos en la siguiente tabla 17.

Tabla 17.

Ventajas y desventajas de la aplicación de la sobrecorrección

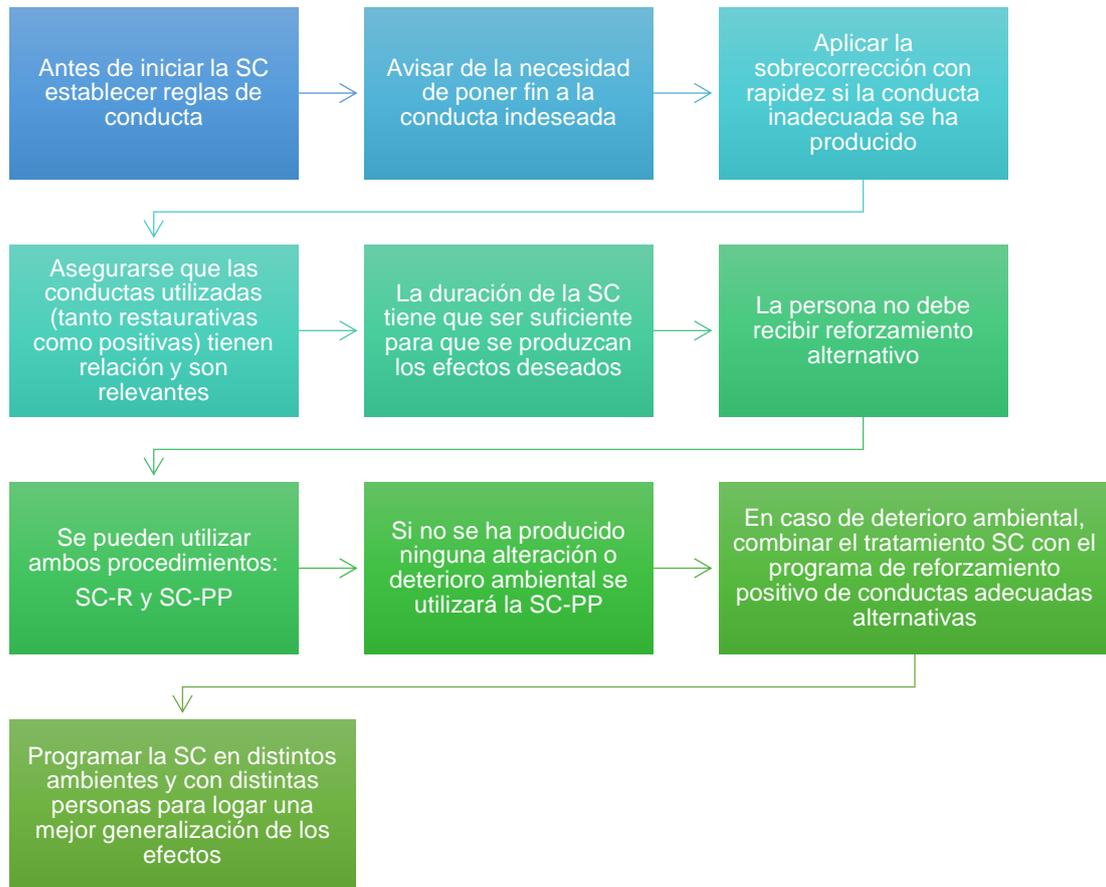
Ventajas de la sobrecorrección	Desventajas de la sobrecorrección
<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de larga duración de la R. • Indica la conducta adecuada. • No tiene tantas consecuencias negativas como los procedimientos aversivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus efectos son graduales. • Requiere cierto tiempo para su aplicación. • En ocasiones hay dificultades para identificar o definir las conductas alternativas adecuadas. • En ocasiones se considera un método "infantil".

Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

Asimismo, Labrador (2012) resume la forma de actuar con esta técnica a través de la siguiente Figura 10.

Figura 10.

Pasos para la aplicación de la Sobrecorrección



Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

A continuación, exponemos un ejemplo de cómo hemos utilizado esta técnica en el aula.

EJEMPLO

Javier es un alumno de 4º de la ESO que le encanta llamar la atención en clase. Últimamente le da dado por romper papeles y tirarlos al suelo, dejando la clase muy sucia. Se le ha mandado que lo limpie cada vez que lo hace, pero esto no ha cambiado su actitud.

La tutora y la orientadora del centro se reunieron con sus progenitores para hablar de la actitud de Javier. Se le propuso que durante dos semanas y en el horario del recreo, se quedara en administración y que triturara los papeles que se almacenan y que ya no son necesarios.

Finalmente, mostramos otras técnicas aversivas para reducir la conducta disruptiva: extinción y la saciación/práctica negativa.

c) Otras técnicas Aversivas

El procedimiento de la *Extinción* consiste en suprimir el reforzamiento de la conducta previamente reforzada (Labrador et al., 2008). En la Tabla 18, mostramos un ejemplo de extinción señalando una situación hipotética, la respuesta inadecuada mostrada por el alumno, las consecuencias inmediatas ante ese comportamiento por parte del docente, y los efectos a largo plazo que se derivarían de la aplicación de esta técnica.

Tabla 18.

Un ejemplo de la utilización de la extinción

Ejemplo de extinción			
Situación	Respuesta	Consecuencias inmediatas	Efectos a largo plazo
Un adolescente está acostumbrado a interrumpir en clase con preguntas inadecuadas para hacerse el gracioso. Sus compañeros están cansados de su actitud.	El alumno comienza a levantar el brazo insistentemente y hacer ruidos y molestos.	El docente le ignora y continúa prestando atención y dando la palabra al resto de alumnos.	En el futuro es poco probable que el alumno vuelva a levantar la mano para preguntar de forma inadecuada y hacer ruidos molestos.

Fuente: elaboración propia.

La extinción es el procedimiento más seguro para eliminar una conducta, pero es lento a la hora de producir los efectos deseados (Labrador et al., 2008). Para utilizar esta técnica es fundamental:

- Identificar el o los reforzadores que mantienen esa conducta. En el caso anterior, el reforzador es parar el ritmo de la clase para ser el centro de atención.
- Poder manipular, controlar o retirar esos reforzadores. En el caso anterior, el control lo ejerce el docente al no dejarle intervenir e ignorarlo.

En relación con esto, hay que destacar las siguientes características de la técnica de extinción:

1. La aplicación de la extinción produce en los primeros momentos un incremento de la conducta inadaptada y también variaciones en su topografía. En el ejemplo anterior podríamos ver cómo el alumno aumenta la intensidad de los ruidos o incluso llegar a pedir su intervención gritando.
2. Tras esos primeros momentos, se produce una reducción progresiva de la conducta inadaptada. El docente sigue sin hacer caso al alumno y tras varios intentos, el alumno desiste en su empeño.
3. Pasado un tiempo es probable que vuelva a aparecer la conducta extinguida, en cuyo caso deberá ignorarse para que desaparezca.

Para poder aplicar correctamente esta técnica, vamos a indicar en la siguiente Tabla 19, el procedimiento a seguir tomando como ejemplo el expuesto previamente.

Tabla 19.

Forma de aplicación de la extinción

Pasos a seguir	Ejemplo del caso
Identificar todos los estímulos reforzadores que mantienen la conducta inadecuada y que se desea extinguir.	Reconocimiento social del resto de sus compañeros de clase.
Controlar los reforzadores.	Continuar la clase evitando la interrupción e ignorando sus consecuencias.
Aplicar de forma constante la extinción.	Cada vez que el docente está en el aula y se repite la conducta.
Utilizar junto con la extinción de una conducta el reforzamiento de una conducta alternativa.	Reforzamiento verbal positivo, en el cuaderno del docente, al alumno cada vez que no aparezca la conducta inadecuada y participe de forma activa y positiva.
Es útil, aunque no imprescindible especificar las condiciones de la extinción.	Hablar con el alumno sobre la necesidad de cambio. Cualquier duda en clase se tratará de forma individual una vez terminada la clase.

Es útil prevenir a las personas implicadas en el programa de extinción, a fin de que entiendan el proceso.

La clase debe participar activamente en la modificación de conducta a través de un refuerzo positivo, como actividades interactivas, películas...

Utilizar la extinción si se puede permitir un aumento inmediato de la conducta a extinguir y la conducta no es peligrosa.

La conducta no es peligrosa.

Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

Finalmente, la técnica de la **Saciación** consiste en la aparición repetida y continua de un estímulo reforzador, en un breve espacio de tiempo, hasta que dicho estímulo pierda su valor reforzador. Por su parte, la **Práctica Negativa** consiste en repetir de forma reiterada una conducta, que ha sido inadecuada, en un espacio corto de tiempo hasta que la realización de dicha conducta resulte desagradable para la persona que la realiza (Labrador, 2012).

Las principales características que identifican a la saciación y la práctica negativa son, según Labrador (2012), las siguientes:

- Se produce una reducción inmediata de la conducta inadecuada, aunque sólo temporal.
- Debe aplicarse junto con el refuerzo de conductas alternativas para que pueda desaparecer la conducta negativa y desarrollar una conducta positiva alternativa.
- Puede volver a aparecer tras un lapsus de tiempo, por lo que es fundamental aprovechar este tiempo para desarrollar una conducta alternativa.
- La saciación exige conocer el estímulo reforzador que mantiene la conducta.
- No debe utilizarse para reducir conductas peligrosas.

En este sentido, Labrador (2012) nos indica las ventajas y las desventajas de aplicar la saciación/práctica negativa en la siguiente Tabla 20.

Tabla 20.

Ventajas y desventaja de aplicación de la saciación/práctica negativa

Ventajas de la saciación y PN	Desventajas de la saciación y PN
<ul style="list-style-type: none">• Tanto los estímulos como las conductas son fáciles de conocer.• No es necesario conocer los reforzadores de la conducta.• Se producen efectos inmediatos.• Se produce un periodo de tiempo de desaparición de la conducta inadecuada.	<ul style="list-style-type: none">• No se puede utilizar como una única técnica.• A corto plazo puede aparecer la conducta inadecuada.• En ocasiones no se suprime totalmente la conducta.• No se puede utilizar con conductas peligrosas.• Es poco eficaz con conductas mantenidas por reforzamiento social.

Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

Una vez concluidas las técnicas operantes para reducir conductas desajustadas y disruptivas, finalizamos este apartado haciendo alusión al Sistema de Organización de Contingencias y su aplicación en el aula escolar.

(2) Sistemas de Organización de Contingencias

Existen varios procedimientos que se pueden utilizar tanto para potenciar como para debilitar conductas: economía de fichas, entrenamiento en discriminación de estímulos y manipulación de estímulos antecedentes (control de estímulos), entre otros.

Lo normal es que, a la hora de diseñar una intervención relacionada con la modificación conductual, no queramos modificar una conducta, sino varias y, a su vez, queramos que esta modificación se consiga de forma rápida y eficaz. Pues para conseguirlo se aconseja trabajar con un sistema de contingencias basado en los principios del condicionamiento operante (Labrador, 2012).

Dos son los principales sistemas de organización de contingencias: economía de fichas y contratos conductuales. Y ambos, comparten estas características fundamentales:

- Se pueden controlar varias conductas a la vez.

- Se puede controlar a una o varias personas o un grupo.
- Se pueden utilizar múltiples contingencias tanto positivas como negativas.
- Exigen un control relativamente amplio del ambiente.

a) **Economía de Fichas**

Es una de las técnicas más utilizadas en Educación, especialmente en Infantil y Primaria, aunque también puede ser utilizada en Secundaria. Consiste en dar al alumno una serie de estímulos (fichas, vales, puntos, estrellas, pegatinas...) inmediatamente después de que aparezca la conducta deseada o la que queremos reforzar. Estos estímulos actúan como reforzadores simbólicos y podrán ser canjeados más tarde por un refuerzo (premio o recompensa previamente pactado) (Jurado, 2009).

En muchas ocasiones la economía de fichas incluye también penalizaciones, como el costo de respuesta (o retirada de fichas contingentemente a la conducta indeseada) y la evitación (o retirada de fichas a la no emisión de la conducta deseada) (Bados y García, 2011).

Para Labrador (2012), la Economía de Fichas tiene las siguientes ventajas e inconvenientes (v. Tabla 21).

Tabla 21.

Ventajas y desventajas de la aplicación de la saciación/práctica negativa

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • El control muy completo de contingencias de las conductas. • Eficacia y rapidez de efectos. • Pueden controlarse muchas conductas a la vez y muchas personas a la vez. • Suele ser muy bien aceptado por las personas implicadas. • Individualización personalizada de un programa general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de un control muy estricto del ambiente. • Costos y personal necesario para implantarlo y mantenerlo. • Existen problemas para desvanecer el programa de Economía de Fichas manteniendo las conductas.

- Tiene un amplio campo de aplicación (familia, ámbito escolar...).
- Permite la revisión rápida de los resultados.

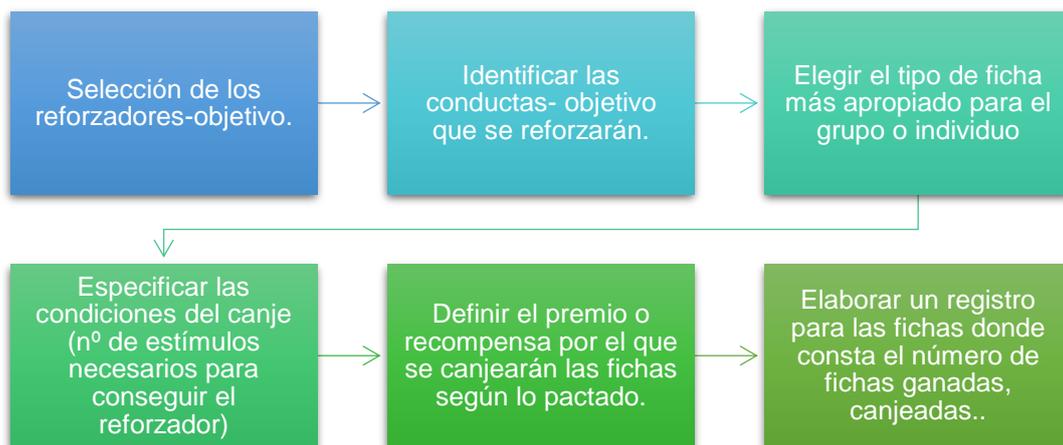
Fuente: *Técnicas operantes II: reducción de conductas* por Labrador (2012).

La **aplicación efectiva** de la EF requiere de una fase de implantación del sistema y otra de desvanecimiento. Veamos cada una de ellas.

La **Fase de implantación** de la Economía de Fichas, queda resumida en la siguiente Figura 11. Como vemos va desde la selección de los reforzadores que se van a utilizar hasta la elaboración de un registro donde quede reflejado el procedimiento que se está siguiendo

Figura 11.

Fase de implantación de la Economía de Fichas



Fuente: *Técnicas para la disminución y/o restauración de conductas. Innovación y Experiencia educativas* (Jurado, 2009).

Tras la implantación del sistema de fichas y conseguidos los objetivos, se debe proceder a la retirada gradual del sistema de la Economía de Fichas, esta es la *Fase de desvanecimiento*. Debemos estar seguros de que las conductas-objetivo que se querían instaurar ya lo están y se producen de forma habitual y constante.

Para la retirada y desvanecimiento de la técnica se pueden aplicar diversas estrategias como por ejemplo:

1. Aumentar el tiempo de la entrega de fichas. Se puede entregar de forma semanal en vez de diariamente.
2. Incrementar el criterio para la obtención de fichas.
3. Aumentar el número de fichas necesario para ganar los reforzadores de apoyo.

Es importante que todos estos cambios sean explicados de forma adecuada al alumno o al grupo de alumnos, siempre de forma asertiva y buscando la motivación. En cualquier caso, antes de aplicar esta técnica, tenemos que tener en cuenta una serie de cuestiones fundamentales:

- Los refuerzos deben estar pactados previamente y deben ser deseables.
- Establecer objetivos realistas en función de la edad o de las capacidades del alumno o grupo.
- Asegurarnos que se ha entendido el sistema, con normas claras y sencillas que pueden ser dadas por escrito.
- Penalizar las trampas (castigo o coste de respuesta).

Respecto a las conductas:

- Debemos elegir pocas conductas para involucrar al alumno o al grupo y facilitar así que asuman la técnica.
- Las conductas deben ser alcanzables y de acuerdo con el desarrollo evolutivo de los estudiantes.
- Si las conductas deseadas son difíciles de conseguir podemos apoyarnos en otras técnicas.
- Debemos definir muy bien las conductas deseadas.

Y en cuanto a los premios, tenemos que:

- Premiar con reforzadores asequibles, que sean fáciles de conseguir para que el estudiante o el alumnado se haga rápidamente con la técnica y le encuentre valor al reforzador.
- Comentarle al estudiante o al grupo clase que sean ellos quienes elijan los reforzadores entre todos los disponibles.

- Dejarles claro que los premios sólo se consiguen a través de esta técnica y no de otra.

Un ejemplo que hemos puesto en práctica en el aula con la aplicación de esta técnica de Economía de Fichas es el siguiente:

La dirección del centro educativo se ha dado cuenta al inicio de curso que los alumnos no cuidan las clases, desaparece el material, las pizarras en algunas ocasiones sufren desperfectos..., por lo que han decidido iniciar una campaña de concienciación sobre el cuidado del centro y, además, han considerado que para conseguir involucrar al alumnado en dicha iniciativa era necesario aplicar la técnica de la Economía de Fichas en las aulas.

Como las aulas son compartidas se premiará tanto al grupo que mejor lo haga como el aula más cuidada.

Fase de implantación:

1. *Todos los grupos serán informados de la iniciativa del centro y de los objetivos que se persiguen: (a) mantener la limpieza y el orden en el aula , (b) reciclaje y (c) cuidar el material y el mobiliario del aula.*
2. *El seguimiento se hará de forma diaria por sesiones a través de una hoja de control que estará expuesta en clase.*
3. *El recuento se hará semanal y ahí se tendrá en cuenta la puntuación que ha obtenido la clase y el grupo.*
4. *En el tablón de anuncios del instituto se pondrá el ranking de clases y grupos.*
5. *Las tres mejores clases serán recompensadas con una medalla, como reconocimiento, y será expuesta en el aula durante la siguiente semana.*
6. *Los tres grupos con mejores puntuaciones serán reconocidos en el tablón de anuncios del centro y también en la Web y la revista del Instituto.*
7. *Los 3 grupos ganadores en el trimestre serán los premiados con una excursión relacionada con el ecologismo y cada uno de ellos recibirá un diploma como reconocimiento por su labor.*

Fase de desvanecimiento:

Dado que en el primer trimestre se han conseguido los objetivos marcados, en general, se añadirán reforzadores para aumentar la motivación del alumnado.

- *Los tres grupos ganadores podrán participar en el Proyecto de Innovación Educativa de la Comunitat Valenciana.*

- *Al finalizar el curso, dentro de los actos presentados, los tres grupos que hayan obtenido la mejor puntuación recibirán un reconocimiento por parte de las autoridades locales junto con un diploma nominativo.*

Adjuntamos un ejemplo de registro de Economía de fichas ([ver Anexo 11](#)).

b) Contratos Conductuales (CC)

Es un acuerdo, generalmente por escrito, entre dos o más personas que especifica claramente las relaciones entre determinadas conductas que se deben hacer y/o las que no se deben hacer y las consecuencias. El contrato no debe ser una imposición de una parte a otra, sino una negociación entre ambas partes. El contrato de contingencias no tiene por qué limitarse a contingencias positivas (Bados y García, 2011).

Tal y como señala Labrador (2012), los contratos deben tener las siguientes características básicas:

- Enunciados detallados de las conductas a considerar.
- Definición de los criterios sobre la frecuencia o duración de las conductas.
- Contingencias por la emisión de las conductas.
- Contingencias por la no emisión de las conductas.
- Especificar cómo y cuándo observar, medir y registrar la conducta.
- Momento en que se obtendrán las consecuencias.
- Momento de inicio y revisiones del contrato.

Las ventajas de los contratos de contingencias son las siguientes (Kazdin, 1984; Martin y Pear, 2008):

- Clarifican las expectativas de ambas partes y permite saber los beneficios y costos que implicará el programa.
- Por su acuerdo formal y por su carácter negociador, da sensación de control sobre la propia conducta y aumenta el compromiso y la cooperación.
- Funcionan como señales de aviso que recuerdan los compromisos adquiridos.
- Es un punto de referencia en caso de desacuerdo respecto a los términos.

- Permite la participación activa de las personas implicadas.
- Proporciona un periodo de transición desde el control de la conducta por agentes externos hasta el aprendizaje para el autocontrol de la conducta.

A continuación, exponemos un ejemplo en el que hemos utilizado esta técnica.

EJEMPLO

Melisa es una chica de 14 años, actualmente se encuentra en 2º de la ESO, su comportamiento en clase desde que inició la ESO ha ido empeorando: contestaciones a sus compañeros y docentes, no trabaja en clase, se salta las clases en infinidad de ocasiones... Su tutora, así como la orientadora y el resto de los docentes han mostrado su preocupación a sus progenitores, que no saben qué hacer con la actitud de Melisa.

La orientadora propone el contrato de contingencias a los progenitores y a Melisa, ambos aceptan y se pone en marcha [\(ver Anexo 12\)](#). Para ver si se está cumpliendo lo estipulado, se llevará un control de la conducta de Melisa, donde se deberá registrar su comportamiento en función de lo que se ha acordado en un “carnet de conductas” y semanalmente se revisará con el tutor o la orientadora, pudiendo revisar los acuerdos del contrato [\(ver Anexo 13\)](#).

5.5 Criterios de evaluación

Tal y como hemos visto a lo largo del presente TFM, no existe un único camino para cuantificar el clima en el aula ni tampoco para el grado o nivel de interrupción. A pesar de ello, hemos elegido herramientas fáciles de utilizar y con rigor científico que nos permiten evaluar el clima en el aula con el fin de establecer programas para la prevención y/o la intervención de conductas disruptivas adecuados a los objetivos marcados.

Criterios de valoración del clima de la clase

En primer lugar, hemos tomado como referencia el cuestionario *Escala breve de clima de Clase* (EBCC) de López y Bisquerra (2013), que nos permite evaluar el clima de la clase, en cualquier momento durante el curso escolar, aunque, al menos se recomienda aplicarlo al inicio de curso.

A continuación, podemos establecer un protocolo de actuación que pasa por la prevención o por la intervención en función de los resultados obtenidos.

Dentro de la prevención, iniciamos la elaboración, aprobación y aplicación de normas en el aula, y posteriormente podremos cuantificar la eficacia de la medida a través de los criterios de evaluación establecidos.

Criterios de evaluación de las normas

Dentro del aula se pueden establecer mecanismos de control para saber si han funcionado las estrategias. Un ejemplo sería la aprobación y puesta en marcha de las normas en el aula.

A través de este pequeño cuestionario (véase Tabla 22), el docente puede saber cuáles son las normas que han sido más difíciles de cumplir, cuáles son los motivos y establecer medidas para mejorar su cumplimiento.

Tabla 22.

Evaluación del cumplimiento de normas dentro del aula

Ejemplo de normas de clase	Siempre	A veces	Nunca
Se debe entrar y salir de forma ordenada al salón de clase.			
Se debe saludar y despedirse.			
Se debe tener una actitud atenta durante las clases.			
Se debe escuchar a los demás compañeros durante las exposiciones.			
Los estudiantes se deben sentar correctamente.			
Se debe escuchar y atender a los maestros.			
Ser puntual a la hora de llegar a clase.			
Ser ordenado.			
Pedir la palabra y respetar los turnos.			

Fuente: elaboración propia

Otro elemento fundamental y que debe evaluarse de forma continua es nuestra labor como docente, para ello hemos elaborado un protocolo que medirá nuestro trabajo.

Criterios de evaluación de la labor docente

Los criterios de evaluación de la labor docente los adelantamos en el apartado 'Estrategias de control del aula'. Así, la Tabla 9 nos ayudará a autoevaluarnos sobre nuestra práctica docente, entre otras cosas, para prevenir la interrupción en la clase. Una vez obtenidos los resultados, el docente puede definir propuestas de mejora e implementarlas.

Por otro lado, dentro de la labor como docente, podemos cambiar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje para mejorar el clima en el aula midiendo y evaluando diferentes ítems. Uno de ellos es el grado de atención que tienen nuestro alumnado en función de cada tarea realizada en clase. En este sentido, la Tabla 10 nos permite evaluar esta atención y poder realizar cambios para mejorar la atención en el aula.

Otra variable importante que hay que tener en cuenta es el tiempo que dedica cada alumno a una tarea, de tal manera que podremos definir cuáles son las tareas más motivantes para el alumnado y cuáles las menos. Esta información la podemos evaluar a través de la Tabla 11 de nuestra propuesta de intervención.

Criterios de evaluación para las estrategias de prevención según el perfil del alumnado

Dentro de la propuesta de prevención, el docente puede realizar actividades, establecer protocolos de trabajo, adaptar metodologías de trabajo, establecer una línea de comunicación, modificar su comportamiento... en función del propio perfil del alumnado.

La tabla 23 nos servirá para poder medir el grado de éxito de cada una de las estrategias llevadas a cabo en función de cada uno de los perfiles que hemos señalado y que vienen detallados en el [Anexo 7](#).

Tabla 23.

Hoja de control para la evaluación de las estrategias puestas en marcha por el docente en función del rol del alumnado

Perfil de estudiante	Estrategias	Valoración de los resultados obtenidos			
		0 (sin resultado)	2 (resultado escaso)	3 (resultado mejorable)	4 (resultado óptimo)
Impuntual	Pedir explicaciones de forma discreta				
	Advertencia verbal en privado				
	Informar a los progenitores de lo ocurrido				
	Añadir tareas adicionales				
	Incorporar la puntualidad a su evaluación continua				
	Proponer actividades al principio de clase				
	Hacerle recuperar el tiempo perdido				
	Ubicarlo en la mesa de la impuntualidad				

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, y aunque podemos realizar cambios en nuestra práctica docente que mejoren sustancialmente el clima en el aula, nos podemos encontrar con situaciones que requieren la aplicación de técnicas de modificación de conductas disruptivas.

Criterios de evaluación para la modificación de conductas disruptivas

Es prioritario recoger un historial de aquellos casos en los que se ha intervenido: qué conducta o conductas queríamos extinguir, que técnicas o técnicas hemos utilizado, el tiempo en el que lo hemos llevado a cabo, y cuáles han sido los resultados. Sirva como un posible ejemplo del seguimiento de las técnicas puestas en marcha para la modificación de la conducta disruptiva, la hoja de control que se presenta en la Tabla 24.

Por otro lado, y analizando dicho historial podemos obtener una gran cantidad de conclusiones como, por ejemplo, las técnicas que mejor o peor nos han funcionado, para qué perfiles de alumnado nos funcionan unas técnicas y otras no, etc. Con ello seremos capaces de mejorar el procedimiento de trabajo a la hora de aplicar diferentes técnicas de modificación de conducta.

Por último, hay que señalar que el resultado de la mejora de la convivencia en el centro educativo a través de las diferentes estrategias de prevención y modificación, no se verá de forma inmediata, ya que el proceso implica, en cuanto a la modificación de conducta de conductas disruptivas, no sólo la aparición de una nueva conducta alternativa a la inadecuada, sino que esta se mantenga en el tiempo.

Tabla 24.

Hoja de control y seguimiento sobre las técnicas puestas en marcha para modificación de la conducta

Nombre alumno/a	Fecha de nacimiento	Sexo	Situación socioeconómica	Dictamen Si/No	Situación familiar	Conducta/s a extinguir	Técnica/s aplicada	Tiempo	Resultado	Observaciones

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Abordar la disrupción en el aula ha sido un reto que queda plasmado en el presente TFM. Con él se ha pretendido aplicar las competencias adquiridas a lo largo del máster y aportar metodologías de trabajo y estrategias dinámicas susceptibles de ser adaptadas a cualquier contexto y atendiendo a la diversidad en el aula.

El problema de la disrupción exige del trabajo conjunto y coordinado de diferentes agentes de la comunidad educativa, y ello implica a las familias, al resto del claustro, al equipo directivo y a otros agentes sociales, entre otros, que influyen de forma decisiva en la conducta del alumnado. Llegar a todos ellos implica un proyecto muy ambicioso de difícil elaboración, por ello este TFM se ha centrado en la labor del docente como instrumento fundamental y necesario para la prevención y la modificación de conductas disruptivas en el aula.

Durante todo el desarrollo del TFM se han analizado aquellos conceptos relacionados con los contenidos y los objetivos marcados y han sido abordados atendiendo a diferentes perspectivas científicas y teniendo en cuenta la evolución histórica de cada uno de ellos. Por otro lado, a través de este documento se han expuesto diferentes estrategias metodológicas que ayudan al profesorado en la adquisición de habilidades resolutivas frente a los conflictos escolares. De hecho, uno de los elementos más importantes de este TFM ha sido el análisis de la prevención a través del desarrollo metodológico, definición de técnicas e instrumentos específicos de evaluación en el ámbito educativo.

Con todo lo expuesto, creemos haber cumplido con los objetivos marcados en el TFM, a saber: (1) Aplicar las competencias adquiridas a lo largo del máster, (2) Aplicar con rigor científico el vocabulario específico del campo educativo, (3) Desarrollar habilidades y destrezas que favorezcan la convivencia en el entorno escolar, (4) Introducir metodologías activas que mejoren la integración y convivencia en el aula atendiendo a la diversidad, y (5) Proporcionar estrategias efectivas que permitan valorar el clima escolar en el aula.

Asimismo, hemos alcanzado los dos objetivos generales (OG) de la “Propuesta de intervención para la prevención y modificación de conductas disruptivas en Secundaria”: hemos ofrecido al docente herramientas versátiles y adaptadas a su día a día que le pueden permitir prevenir la disrupción en el aula (OG1), y hemos propuesto un conjunto de técnicas de modificación de conducta relacionadas con la disrupción en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de fácil aplicación (OG2).

En cuanto a los objetivos específicos (OE) definidos en la propuesta de intervención, también han sido cumplidos. Cada uno de los apartados en los que se ha dividido la propuesta de intervención han sido desarrollados apoyándose en la teoría científica expuesta en los principales manuales e investigaciones actuales, integrándola dentro de la propuesta práctica a través de ejemplos: cuestionarios, tablas, técnica de observación, entrevistas... Y hemos trabajado este importante tema desde la perspectiva de la prevención e intervención en el ámbito educativo (OE1)

El conjunto metodológico de esta propuesta de intervención define y planifica el protocolo de actuación para la prevención y la modificación de conductas disruptivas (OE2). Así, en este TFM quedan descritos paso a paso cada uno de los procedimientos de trabajo que el docente debe seguir para poner en marcha cualquier estrategia tanto de prevención como de intervención para la modificación de conductas.

Dentro de este ámbito de prevención se ofrecen actividades que desarrollan habilidades sociales como la empatía, la inteligencia emocional o la comunicación asertiva, entre otras, fáciles de aplicar siguiendo el desarrollo metodológico expuesto (OE3).

Cada una de las estrategias metodológicas, así como las diferentes técnicas aportadas, han sido contrastadas científicamente y en la actualidad ofrecen un marco de seguridad al docente para poder ser aplicadas y mejorar la convivencia en el aula (OE4), teniendo siempre en cuenta la etapa de la adolescencia en la que se contextualiza la propuesta (OE5).

A su vez, esta propuesta de intervención aporta herramientas que pueden cuantificar el éxito o el fracaso de cada una de las estrategias llevadas a cabo

por el docente, lo que permite implementar mejoras en la propuesta de intervención futura.

Es importante destacar, que este TFM no solo puede ayudar al docente en su trabajo diario, sino también en su bienestar emocional, al centrar toda la propuesta de intervención en protocolos prácticos y sencillos de trabajo.

Sin embargo, no se puede considerar que el problema de la disrupción en el aula a través de este TFM quede resuelto. Existen varias limitaciones que condicionan esta propuesta de intervención. En primer lugar, podemos hablar de la escasez de tiempo que dispone el docente para poder definir y desarrollar diferentes estrategias. En segundo lugar, la escasez de formación con la que cuenta el profesorado relacionada con esta temática; y, en tercer lugar, la falta de coordinación e implicación por parte de algunos agentes de la comunidad educativa para trabajar este tema.

La propia realidad docente muestra la necesidad de avanzar en estrategias metodológicas y protocolos de actuación que impliquen a toda la comunidad educativa desde diferentes ámbitos de actuación para mejorar la convivencia en el centro escolar. Esto significa que se debe profundizar y adaptar el *Plan de Acción Tutorial* a las necesidades actuales del alumnado, trabajando la identificación, gestión y control de sus emociones, a través de la aplicación de técnicas aportadas por la *Inteligencia emocional* aplicadas al ámbito educativo.

Dentro de la labor como docentes, el profesorado debe ser capaz de motivar al alumnado y orientarle para sacar lo mejor de él mismo. Es fundamental conocer estrategias que mejoren la motivación y el autoconcepto del discente. Para ello, se recomienda utilizar técnicas dentro del ámbito de actuación del *Coaching Educativo*, algunas de las cuales han sido expuestas en la propuesta de actividades del presente TFM.

Por último, debe ser prioritario y urgente involucrar al núcleo familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para trabajar tanto la prevención como la modificación de conducta. En la mayoría de los casos existe una relación muy importante entre la conducta disruptiva del alumno y su situación familiar. La desestructuración familiar, la ambigüedad en cuanto a las normas, cambios sociales y tecnológicos, los estilos parentales como el permisivo indulgente

(cada vez más representado en el modelo familiar actual), hacen que el trabajo con las familias sea cada vez más importante. La creación de una escuela de padres desde edades tempranas que involucre y acompañe de forma continuada a las familias en la educación de sus hijos hasta su edad adulta es fundamental para la prevención y/o modificación de conductas disruptivas. Actualmente, los programas de padres se centran en las edades tempranas y primaria, en escasas ocasiones están relacionados con la adolescencia, un momento crucial en la vida de cualquier individuo.

La disrupción es una llamada de auxilio del alumno, y nuestra labor como docentes no es sólo atenderla a través de la reprobación y la disciplina, sino a través del entendimiento y la comunicación. Si somos capaces de ver a través de sus ojos, seremos capaces de encontrar diferentes alternativas para evitar o disminuir la disrupción en nuestras aulas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián J.E. y E. Rangel (2012). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Ainscow M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/Unesco.
- Aires, M., Herrero, S., y Padilla, E. (2015). *Psicopatología en el contexto escolar: lecciones teórico-prácticas para Maestros*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Álvarez M., Castro P., González C., Álvarez E., y Campo M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
- American Psychological Association (2013). *DSM-V. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th. Ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Angold, A., Costello, E. y Worthman, C. (1999). Puberty and depression: The roles of ages, pubertal status and pubertal timing. *Psychological Medicine*, 28, 51-61.
- Archanco, C., Buñuel, E., Fernández, I., García, M. González, M., Rodríguez, F. y Steen, L. (1999). *Convivir es vivir: programa de desarrollo de los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Redined.
- Aron, A.M., Millicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación. *Universitas Psychologica*, 11(3), 808-813.
- Aussubel, D. (1970). *El desarrollo infantil*. Madrid: Paidós.
- Bados, A. y García, E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bados, A. y García, E. (2011). *Técnicas operantes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Baeza, S. (2018). Clima y convivencia escolar. *Revista de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador*, 3, 1-21.
- Bandura, A. y Mc Donald, F. (1967). The influences of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 67, 274-81.

- Barquero, A. R. (2014). Convivencia en el contexto familiar: Un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-19.
- Barriocanal, L. (2001). Implicación del alumnado en el establecimiento de normas de clase: normas consensuadas, normas aceptadas. En I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 73-100). Cisspraxis.
- Bartolomé M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bellack, A. y Hersen, M. (Eds.) (1985). *Dictionary of behavior therapy techniques*. New York: Pergamon.
- Benítez, J. L., García, A. y Fernández, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191–208.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice: Hall Iberia.
- Bisquerra R. y Álvarez, M. (1996). *Manual de orientación y tutoría. Cuadernos de Pedagogía*. Wolters Klumer Educación.
- Bisquerra, R (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona. Praxis.
- Bou, J.F. (2018). *Herramientas para el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Brekelmans, M., Levy, J. y Rodríguez, R (1993): A typology of teacher communication style. En Wubbels, T. y Levy, J. (eds.): *Do you know how you look like?* (pp. 47-55). London: Falmer Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Madrid: Paidós.
- Brown, F., Whittingham, K. y Sofronoff, K. (2015). Parental experiential avoidance as a potential mechanism of change in a parenting intervention for parents of children with pediatric acquired brain injury. *Journal of pediatric psychology*, 40(4), 464-474.
- Brown, R. (1974). Adquisición de la moralidad. *Psicología social*, s. XXI, Máx., pp. 357.
- Bryk, A. y Driscoll, M. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences, and Consequences for Students and Teachers*. Madison: Center for Educational Research. University of Wisconsin.
- Buzzelli, C. (1997). The Moral Implications of Teacher—Child Discourse in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 515-534.

- Byrne, G., Ghráda, A.N., O'Mahony, T. y Brennan, E. (2021). A systematic review of the use of acceptance and commitment therapy in supporting parents. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 94, 378-407.
- Cajal, A. (2017). Los 10 Tipos de Violencia Escolar Más Comunes. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/tipos-de-violencia-escolar>.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Calvo, P., García, A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Capllonch, M., Figueras, S. y Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149–155.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13- 35.
- Carbó, J. (1999). Dieciséis tesis sobre la disciplina. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- Carbonell, J.L. (Coord.). (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cárdenas, J., Guardia, L., Nacari, G. Molina, C., Moreno, Á. y Morilla, V. (2014). Mejora de clima de convivencia en el aula mediante una metodología de investigación-acción. *ReidoCream*, 3 (19), 127-141.
- Carrascosa, M^a. J. (1996). *Programa de prevención de las conductas disruptivas en el alumnado y descenso del índice de ansiedad y estrés del profesor (aplicación de los círculos de calidad al sistema educativo)*. Tesis Doctoral. Valencia: Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia.
- Castella, E. y Jordán, J.A. (2001). *Una educación intercultural: respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- CC.OO. (2001). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Proyecto Atlántida. Madrid: CC.OO.

- Cherry, K, Vander, E., Patterson, T. y Lumley, M. (2021). Defining and measuring “psychological flexibility”: A narrative scoping review of diverse flexibility and rigidity constructs and perspectives. *Clinical Psychology Review*, 84 (5). <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101973>
- C.I.D.E. (1995). *Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis de Tendencias y Diseño de un Plan de Evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Conde Vélez, S. (2012). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. Universidad de Huelva.
- Cowie, H. y Fernández, J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 9(4), 291-310.
- Cuadrado, I. (Coord.) (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos. Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Dadakhodjaeva, K. (2017). The good behavior game: effects on and maintenance of behavior in middle-school classrooms using Class Dojo. University of Southern Mississippi.
- Davara, L. (1990). Pautas para la aplicación de las técnicas de modificación de conducta en el aula. *Campo abierto, revista de educación*, 7(1), 59-68.
- DDE de Navarra (2000). *Programa Escuela de familias: La prevención de la violencia doméstica y escolar*. Navarra: Departamento de Educación. Sección de Estudios y Programas.
- DDE de País Vasco (2000). *Programa Convivencia en los centros escolares*. País Vasco: Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación.
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 134-148). Dialnet: Universidad de la Rioja.

- De Vicente, J. (2007). La gestión participativa de las normas en los centros educativos. En Fullea F., y Ribao, D. (Coord.). *Aprender a Convivir desde el entorno escolar* (pp. 83-90). Madrid: El Corte Inglés.
- Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana, DOGV núm. 4871.
- Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios, DOGV núm. 5738.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, DOGV núm. 8356 (2018).
- Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, DOGV núm. 8693 (2019).
- Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano, DOGV núm. 9099 (2021).
- Defensor del Pueblo (2019). *Informe Anual*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Denney, N. y Duffy, D. (1974). Possible environmental causes of stages in moral reasoning. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 125(2), 277–283.
- Díaz, M.J. (1984) El control y la disciplina. En J. Beltrán (ed.), *Psicología educativa, vol. I* (pp. 230-248). Madrid: UNED.
- Díaz, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Díaz, M.J. (1998). *Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. Psicología evolutiva*, 5(2), 141-200.
- Domínguez E. (2019). *Prevención de conductas disruptivas en las aulas de ESO a través del entrenamiento en habilidades sociales*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. y Pepper, F. (1998). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques* (2ª ed.). Washington D. C.: Taylor & Francis.
- ECE de Murcia (2000). *Plan Regional para el Desarrollo de la Convivencia Escolar*. Murcia: Consejería de Educación y Ciencia.
- Edwards, C. H. (2006). *El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*. Barcelona: CEAC.
- Elliott, S. y Gresham, F. (1993). Guía de Intervención de Habilidades Sociales: Enfoques sistemáticos para el entrenamiento de habilidades sociales. *Servicios especiales en las escuelas*, 8(1), 137–158.
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Nueva York: Columbia University.
- Etxeberría, F., Esteve, J. M. y Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Coord.), *Conflicto, Violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp.77-155).
- Etxeberría, I. y De la Caba, M. (1998). Consistencia entre cognición y acción moral: conducta solidaria en adolescentes en el contexto escolar. *Infancia y aprendizaje*, 81, 83-103.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Martínez, I. (2008). *Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI)*. Universitat de València. Conselleria d'Educació de la Comunitat Valenciana.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández C. (1999). *Convivir es vivir: programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la comunidad de Madrid*. Madrid.
- Fernández, I. (2000). ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y gestión educativa: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 9-12.

- Fernández, I. y Martínez, M. (2001). Pensar juntos, crear normas. En Fernández, I (coord.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (pp. 85-101). Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (6ª ed.). Madrid: Narcea.
- Flecha, J. R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Revista de educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flujas, J. García, A. y Gómez, I. (2020). Spanish validation of the parental acceptance questionnaire (6-PAQ). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(2), 163-172.
- Friesch, R. (1984). Body fat, puberty and fertility, *Biological Review*, 59, 161-188.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, M. (2009). *La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula*. *Revista complutense de educación*, 19(2), 253-274.
- García, M. Á. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado de Murcia*, 12(1), 51-62.
- Gargallo, B. (2003). *La teoría de la educación. Objeto, enfoque y contenidos*. Universidad de Valencia.
- Gavino A. (coord.) (2006). *Guía de técnicas de terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics: associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 107–118.
- Giedd, J. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 77-85.
- Gil, F., Chilón., P. y Delgado, M. (2016). Gestión del aula ante conductas contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos*, 30, 48-53.
- Giner, A. (2007). *El tutor y la comunicación*. Barcelona: Wolters Kluwer España.

- Gómez, C., Matamala, R. y Alcocel, T. (2004). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Gómez, M. y Resurrección, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito, Porto Alegre*, 8(2), 278-293.
- González, G. (2015). Consideraciones sobre la conducta II: Comprensión e intervención ante conductas desafiantes. *Políbea*, 116, 12-20.
- Gottfredson, G., Czeh, E., Cantor, D., Crosse, S. y Hantman, I. (2000). A National Study of Delinquency Preuention in Schools. Gottfredson Associates, Ellicott City, MD.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C. y Genovard, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Guadalajara: Varias.
- Gotzens, C. (2001): *La disciplina escolar*, en Cuadernos de Educación, 24, Horsori Ed., ICE, Universitat de Barcelona.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des colleges et ses effets sur les élèves de sixieme et de cinquième*. France: France. Ministère de l'Education nationale (MEN).
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 87-95.
- Gutiérrez, R. (2017): *Ante la disrupción: organización del mobiliario del aula*. <https://convivo.cl/ante-la-disrupcion-organizacion-del-mobiliario-del-aula/>
- Hall, G. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. D Appleton y Company.
- Hart, D., Yates, M., Fegley, S. y Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. *Morality in everyday life*, 11(4), 317-341.
- Hartshorne, H. y May, M. (1930). *Studies in the Nature of Character, I*. New York: The Macmillan Company.
- Hernández, M. A. (2002). *Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Organizado por la Universidad

de las Islas Baleares y celebrado en Islas Baleares del 15 al 26 de abril de 2002.

- Herrera, L. y Lorenzo O. (2011). Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa. *Exedra: Revista científica*, 2, 207-252.
- Hersh, R. y Johnson, M.J. (1977). *Values and moral education in School Schenectady City School district*. United States: N. York.
- Hidalgo M., Redondo, A. y Castellano G. (2012). *Medicina de la adolescencia. Atención integral*. Madrid: Ergon.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* (pp. 47–80). United Kingdom: Cambridge University Press
- Hollins, T. (1955). *Teacher's attitudes to children's behavior*. Manchester: Ed. University of Manchester.
- Homme, L., Csanyi, A., González, M. y Rechs J. (1969). *How to use contingency contracting in the classroom*. Champaign: Research Press.
- I.N.C.E. (1997). *Diagnóstico General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ibarrola, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219–238.
- Iglesias J. y González, L. (2006). *El aprendizaje de la convivencia en los centros educativos*. Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y Recursos del Nalón-Caudal y Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo.
- Iguacel, S. y Buendía, L. (2010). Evaluación de un programa para la mejora de un aula de educación compensatoria desde un enfoque inclusivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 127-135.
- Imber-black, E. (2001). *Familias y sistemas amplios: el terapeuta familiar en el laberinto (paperback)*. United States: Amorrortu Editores.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F.
- Jaime, C. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horiz pedagógico*, 11(1), 55-66.

- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jones, B. F. (1988). Toward Redefining Models of Curriculum and Instruction for Students at Risk. En B. Z. Presseisen (Ed.), *At Risk Students and Thinking: Perspectives from Research* (pp. 76-103). Washington DC: National Education Association.
- Jurado, R. (2009). Técnicas para la instauración y/o disminución de conducta. *Innovación y Experiencias educativas*, 16, 1-10.
- Jurado, P. y Justiniano, M. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Dialnet*, 4(12), 26-36.
- Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre educación*, 36, 135-55.
- Kazdin, A.E. (1984). *Behavior modification in applied settings*. Homewood: Dorsey Press.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes moral thing and choice years ten to sixteen*. University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive development approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56, 670-677.
- Kohlberg, L. (1992). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper row.
- Kohn, A. (1999). The Costs of Overemphasizing Achievement. *School Administrator*, 56(10), 40-46.
- Kruger (1992). Surveys of English primary teachers' conceptions of force, energy, and materials. *Science Education*, 76(4), 339-351.
- Labrador, J. (coord.), Cruzado J.A. y Muñoz, M. (2008). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Labrador, J. (2012). Técnicas operantes II: reducción de conductas. En J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 314-335). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lago, J. C. y Ruiz, L. (2000). Autoridad y control en el aula: De la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 25, 49-93.

- Latorre, L. y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas Disruptivas. *Praxi*, 95, 62-74.
- Leiva, J.J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. ECU.
- Lerman, D. y Vorndran, C. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 431-464.
- Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de la Generalitat, de igualdad de las personas LGTBI, DOGV núm. 8436.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.), BOE núm. 106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, BOE núm. 340.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. NJ: Transaction Books.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- López, I. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP Science*, 5, 62-76.
- Macas, Y. (2018). *El arteterapia para disminuir las conductas disruptivas en estudiantes del noveno año paralelo "b" de educación básica de la Unidad Educativa Marieta de Veintimilla, período 2017-2018*. Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Malagón, E., Mateus, M. y Gómez, S. (2016). La convivencia escolar, un camino hacia la cultura de la paz. *Educación y Calidad*, 31, 43-58.
- Mantzoros, C. (2000). Role of leptin in reproduction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 900, 174-83.
- Marchena, R. (2012). La interacción profesorado-alumnado y la convivencia en el aula. *CONVIVES*, 2, 11-16.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Madrid: CIE-FUHEM e IDEA.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Martín, G. y Pear, J. (2008). *Modificación de conducta: qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Pearson educación.

- Martín, N., y Tellado, I. (2012). Violencia de género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300–319.
- Mavroveli S. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2016). Developments in Trait Emotional Intelligence Research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.
- Mayor, J. y Labrador, F. (1984). *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra Universitaria.
- Mesa, P. y Rodríguez, J.F. (2010). *Manual de psicopatología*. Madrid: Pirámide.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de educación. Chile.
- Mingebach, T., Kamp, I., Christiansen, H. y Weber, L. (2018). Meta-analysis on the effectiveness of parent-based interventions for the treatment of child externalizing behavior problems. *Plos One*, 13(9), 1-21.
- Muñoz M. y Pozo J. (2011). Pubertad normal y sus variantes. *Pediatría Integral*, 15, 507-18.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Nardone, G., Gianotti, E. y Rocchi, R. (2005): *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Nucci, L. (1984): Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for valuy education. *Review of Educational Research*, 49, 98-122.
- Observatorio Estatal para la convivencia escolar (2010). *Informe del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. Madrid: Ministerio de educación.
- Olivares J. (2010). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Onrubia, J. (1997). *El papel de la escuela en el desarrollo adolescente*. Barcelona: Ice /Horsori.
- Orden 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural

- y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana, DOGV núm. 6529 (2011).
- Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar, DOGV núm. 2330 (2014).
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, DOGV núm. 8540 (2019).
- Ortega, R. y Mora, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, p7-27
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. *Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2000): *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Ortega, R. y Mora, J. A. (Coords.) (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182-199.
- Osborne, R. and Wittrock, M. (1983). Learning Science: A Generative Process. *Science Education*, 67(4), 489-508.
- Palomero, J. E. y Fernández, M^a. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 15-35.

- Pascual, A. y Yudkin, A. (2004). *Educar para la convivencia escolar pacífica. Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo*. Ponencia presentada en el I Congreso para la Convivencia Pacífica Escolar. Organizado por Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y celebrado en Isla Verde (Puerto Rico) el 16 de noviembre de 2004.
- Peñalva, A., López-Goñi, J.J., Vega-Osés, A. y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre la educación*, 28, 9-28.
- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez, C. (2000). Educación para la convivencia: programa de intervención para educación secundaria obligatoria. *Aula de innovación educativa*, 95, 77-97.
- Pérez, M. G. y Pérez, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral del niño (traducción al español)*. París: Fontanella.
- Piaget, J. (1967). *The psychology of intelligence*. Arbor scientiae.
- Prevedini, A., Hirvikoski, T., Holmberg, T., Berg, B., Miselli, G., Pergolizzi, F. y Moderato, P. (2020). ACT based interventions for reducing psychological distress in parents and caregivers of children with autism spectrum disorders: Recommendations for higher education programs. *European Journal of Behavior Analysis*, 21 (1), 133-157.
- Puig, J. M. (1995) Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 (1).
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 265-289. Universidad de Almería.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE núm. 5 (2007).

- Resolución 98/IX de Les Corts Valencianes, del 9 de diciembre de 2015, sobre la creación de la figura de coordinador o coordinadora de igualdad en todos los centros educativos, aprobada por la Comisión de Política Social y Ocupación, BOC núm. 47 (2016).
- Rieder, C. y Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective: balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25(3), 382–393.
- Roca, E. (2008). Cómo mejorar tus Habilidades Sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Valencia: ACDE.
- Rodríguez, B. (2006). Los métodos alternativos de solución de conflictos: una estrategia inteligente para facilitar la convivencia pacífica. *Revista Trabajo Social*, 3, 124-139.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., Hernández, E., Carbonero, P. G. y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: El profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Rodríguez, J. M^a (2007). Ayer y hoy de la educación. Reflexiones para el profesorado. *Dialnet*, 30, p249-262.
- Rodríguez, P., García, E. Sánchez, C. López P. y Aranzana, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*, 55(3), 1-12.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 2 (2), 289–295.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ruvalcaba, N.A., Gallegos, J. y Fuerte, J.M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 77-90.
- Sampascual, G. (2004). *Psicología de la educación (tomos I-II)*. Uned: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sánchez, C. (1996). Infancia y medios de comunicación. *Bienestar y Protección Infantil*, 4, 90-102.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Proyecto Juventudes*, 41, 153-178.
- Sanmartín, J., Iborra, I., Serrano, A. y Cava, E. (2010): *Aprendiendo a prevenir el maltrato infantil*. Valencia: Universidad Internacional Valenciana.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Universidad de Texas: Dallas.
- Serrano R. (2014). *Respuesta del alumnado ante las conductas disruptivas del alumnado*. Universidad de Granada.
- Smetana, J. G. (1995). Morality in context: abstractions, ambiguities and applications. *Annals of Child development*, 10, 83-130.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Sobrado, L. y Ocampo C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Soler, M. (2005). *¿Cómo prevenir la violencia a través de la tutoría?* Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Stanley, G. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Universidad de Michigan.
- Sulzer B. y Mayer G. (1983). *Procedimientos del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.
- Tanner, J.M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications Ltd.
- Tapia, J.A. y Rodríguez, V., (2018). *Inteligencia emocional en la convivencia escolar*. Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- Tattum, D. (1986). *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Málaga: Aljibe.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

- Torrego, J.C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Convivencia en la escuela*, 3, 1-8.
- Torrego, J.C. y Fernández, I. (2015). *Protocolos de actuación urgente ante conflictos*.
- Torrego, J.C. y Moreno, J. (2003). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En Sánchez P. y Luengo F. (Coords.), *La convivencia democrática y la disciplina escolar* (pp. 9-27). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Torrego, J.C. y Moreno, J. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y afectiva*. Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trianes, M. V. y Fernández, C. (2009). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria* (2ª ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Turiel, E. (1983). *The development of socialknowledge. Morality and convention*. Cambridge. University Press.
- Turiel, E., Killen, M. y Helwig, C. (1987). Morality its structure functions and vagaries. In J. Kagan y Lamb S. (Eds.). *The emergence of morality in young children* (pp. 155-244). Cambridge. University Press.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Unesdoc. París: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102–107.
- Vaello, J. (2005): *Habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2013). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

- Vallés, A. (1988) *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Valencia: Marfil.
- Vallés, A. (1997). *Modificación de la conducta problemática del alumno, técnicas y programas*. Alicante: Marfil.
- Vallés, A. (2008). *Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE*. Universidad de Alicante.
- Van Goozen, S., Matthys, W., Cohen, P., Thisjssen, J. y van Engeland, H. (1998). Adrenal androgens and aggression in conduct disorder prepubertal boys and normal control. *Biological Psychiatry*, 43, 156-158.
- Van Houten, R. (1983). Punishment: From the animal laboratory to the applied setting. In Apsche J. y Axelrod S. (eds.): *The Effects of Punishment on Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Vásquez S., Colque E., y Villanueva, W. (2019). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(3), 85-102.
- Vera, D. L. (2017). Instituciones educativas hacia una convivencia en paz. En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 183-188). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vila, E. (2009). Tolerancia, educar para la convivencia. Educating for tolerance, educating for coexistence. *Revista Espiral de la Universidad de Málaga. Cuadernos del profesorado*, 2(4), 43-47.
- Walker, H. M., Colvin, G. y Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wolters, N., Knoors, H., Cilleses, A. y Verthoeven, L. (2012). Impact of peer and teacher. Relations on deaf early adolescents' well-being: comparisons before and after a major school transition. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 463–482.
- Yáñez, J. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Horiz. Pedagógico*, 11(1), pp. 55-66.
- Zaitegi, N. (2000). Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro. *Organización y Gestión Educativa*, 4 y 5, 21-28.

Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España.
Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 8(2), 93-132.

8. ANEXOS

Anexo 1. Condiciones que debe reunir un sistema de normas.

LAS NORMAS DEBEN SER:	
Claras	Que no contengan ambigüedades. Que no den cosas por sobreentendidas. Que recojan las consecuencias de un posible incumplimiento.
Concretas	Con referencia a los espacios y a su organización. Con enunciados breves y de fácil comprensión.
Consensuadas	Tanto en su elaboración como en su aplicación, con espacios para el diálogo, la clarificación y la negociación. Aprobadas por el alumnado y profesorado (con la participación e implicación de las familias).
Realizables	Que no sean ellas mismas causa de conflicto por la imposibilidad de ejecutarlas. Evitando la inclusión de normas de garantizado incumplimiento. Que concreten y clarifiquen cómo resolver un conflicto.
Reducidas en número	Porque una relación demasiado amplia es el mejor argumento para su incumplimiento.
Justas	Que tengan en cuenta las situaciones individuales de cada estudiante. Centradas en el desarrollo de la responsabilidad colectiva. Respetuosas con los valores del entorno familiar.
Redactadas en positivo	El permanente lenguaje de la prohibición predispone negativamente.
Revisables	Que sean susceptibles de modificación tras el correspondiente proceso de evaluación.

Adaptadas y adaptables	Adaptadas a los intereses del alumnado y a los niveles de maduración individual.
Educativas	Que su cumplimiento implique un proceso de aprendizaje, algo que no se consigue con la aplicación, sin más, del reglamento de régimen interno. Que involucren al alumnado en el funcionamiento del centro.
Referidas a la normativa	El límite debe estar siempre en las normas de rango superior.
Conocidas	Que contemplen el correspondiente proceso de difusión. Que regulen la vida del centro.
Equilibradas	Que se basen en un equilibrio entre derechos y deberes. Que hagan referencia a la totalidad de miembros de la comunidad educativa y no sólo al alumnado.

Fuente: *Condiciones que debe reunir un sistema de normas* por Iglesias y González (2006).

Anexo 2. Factores que aumentan o disminuyen la probabilidad de éxito de las normas.

Los factores que aumentan o disminuyen la probabilidad de éxito de la normativa son los siguientes:

FACTORES QUE DISMINUYEN LA EFICACIA DE LA NORMATIVA	FACTORES QUE AUMENTAN LA EFICACIA DE LA NORMATIVA
<ul style="list-style-type: none">• Falta de coherencia y de firmeza en la aplicación (digo, pero no hago).• Disminución de la perseverancia (digo, pero no hago siempre).• Contradicción entre la proactividad de la propuesta y la actividad reactiva de quien la aplica.• Falta de rigor a la hora de aplicar la propuesta (no se aplican siempre).	<ul style="list-style-type: none">• Las razones de la decisión de crear el equipo de la normativa.• La aplicación desde el comienzo de curso.• Un nivel bajo de conflicto del grupo.

Fuente: *Normas de aula y proactividad. Hacia una disciplina positiva* (Pérez, 2012).

Anexo 3. Modelo de estilos docentes.

COMPORTAMIENTO DOCENTE	CARACTERÍSTICAS
ESTRICTO	<p>Ambiente: estructurado y centrado en la actividad.</p> <p>Proximidad: no es cercano, aunque a veces es amigable y comprensivo.</p> <p>Relaciones con los alumnos: no le parecen importantes.</p> <p>En el aula: domina y controla manteniendo el interés del alumnado y es exigente con el nivel curricular centrándose principalmente en la tarea.</p> <p>Las normas: son bien conocidas y respetadas.</p> <p>Método preferido: se organiza con eficacia y normalmente termina toda la programación a tiempo.</p> <p>Es considerado: como exigente.</p>
CON AUTORIDAD	<p>Ambiente: bien estructurado, agradable y centrado en la tarea.</p> <p>Proximidad: cercano.</p> <p>Relaciones con los alumnos: interesado en sus necesidades; muestra un interés personal en ellos.</p> <p>En el aula: los alumnos suelen estar atentos y sus clases están bien estructuradas y planificadas.</p> <p>Las normas: las reglas son claras y no son cuestionadas.</p> <p>Método preferido: es la exposición del tema, si bien puede hacer uso de otros métodos.</p> <p>Es considerado: como buen educador.</p>
TOLERANTE Y CON AUTORIDAD	<p>Ambiente: estructura que favorece la responsabilidad y la libertad del alumno.</p> <p>Proximidad: se muestra a gusto con las clases y se crea un buen ambiente.</p> <p>Las normas: ignora la interrupción leve y hay poca necesidad de recordar las normas.</p>

	<p>Método preferido: usa variedad de métodos, con frecuencia el pequeño grupo.</p>
TOLERANTE	<p>Ambiente: los alumnos tienen más libertad y es agradable, aunque a veces se percibe como desordenado.</p> <p>En el aula: se esfuerza por compaginar los estilos de aprendizaje con la materia.</p> <p>Método preferido: suele trabajar a su ritmo.</p> <p>Es considerado: los alumnos lo aprecian por sus esfuerzos.</p>
INSEGURO/TOLERANTE	<p>Muy cooperador pero con poco liderazgo.</p> <p>Clase poco estructurada.</p> <p>Tolera el desorden y los alumnos no se centran en la tarea.</p> <p>Los alumnos no molestan al docente dado que ignora el desorden existente.</p> <p>Las normas son arbitrarias.</p> <p>Actúa con poca contundencia ante el incumplimiento de normas.</p> <p>Tiene pocas expectativas sobre el rendimiento del alumnado a largo plazo.</p>
INSEGURO/AGRESIVO	<p>Ambiente: un desorden agresivo.</p> <p>Relaciones con los alumnos: la actuación indebida y provocativa origina una reacción de pánico con respuestas amenazantes y desproporcionadas, que, a su vez, producen peor conducta.</p> <p>En el aula: pasa casi todo el tiempo intentando controlar la dinámica y no intenta diferentes métodos puesto que piensa que primero debe existir orden y después aprendizaje.</p> <p>Las normas: no son ni conocidas ni comunicadas con precisión. Acaba castigando al menos culpable. El culpable sale impune.</p> <p>Es considerado: como oponente y generador de conflictos.</p>
EL AGUANTADOR	<p>Relaciones con los alumnos: no se muestra cercano, ni presta ayuda, ni crea competitividad, ni es entusiasta.</p>

	<p>En el aula: realiza un constante esfuerzo por mantener el orden en la clase, que suele conseguir a costa de mucha energía personal.</p> <p>Método preferido: consigue impartir la clase con rutinas establecidas y repetitivas, habla continuamente sin ninguna experimentación.</p> <p>Es considerado: no produce efectos, ni simpático ni antipático.</p> <p>Expectativas: próximo al educador quemado por los continuos esfuerzos que tiene que hacer para mantener el orden en el aula.</p>
<p>REPRESIVO</p>	<p>Proximidad: grado máximo de rigidez.</p> <p>Relaciones con los alumnos: se muestran desconectados y extremadamente dóciles, aunque no significa que se impliquen en la actividad.</p> <p>En el aula: no se permite la iniciativa del alumno, prefiere la clase magistral con tal que haya silencio.</p> <p>Las normas: se siguen las reglas y existe miedo a los enfados.</p> <p>Método preferido: sus dinámicas se estructuran, pero no están bien organizadas, no se fomentan las preguntas ni se dan aclaraciones. Prima la competitividad y centrado en los exámenes.</p> <p>Es considerado: infeliz, amargado e impaciente.</p>

Fuente: *Modelo de estilos docentes* por Brekelmaans et al. (1993).

Anexo 4. Conductas del docente que pueden desfavorecer o favorecer la disrupción en el aula.

Conductas del profesorado que favorecen la aparición de la disrupción

<ul style="list-style-type: none">• No llegar a tiempo.• Salir antes.• Falta de respeto al alumnado.• No llevar la clase preparada.• No propiciar la participación.• Magnificar los fracasos del alumnado.• Invisibilidad del éxito.• Atención selectiva.	<ul style="list-style-type: none">• Hablar por el móvil.• Expulsar de clase.• No escuchar.• No ser objetivo al resolver conflictos.• No pedir nunca disculpas.• No llamar a los chicos por su nombre.• Tener al alumnado en la misma disposición toda la clase.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: *La disrupción y la gestión del aula. Convivencia en la escuela* por Torrego y Fernández (2006).

Conductas del profesorado que atenúan la aparición de la disrupción

a) Hacer buen uso del elogio (1)³

- Ser sencillo y directo (voz natural, sin efusiones ni aspavientos).
- Manifestarse con un estilo directo y declarativo (“eso está muy bien, nunca había pensado en eso...”).
- Especificar lo conseguido, reconocer el esfuerzo, atención o perseverancia notable.
- Ser variado.
- Estar respaldado por una adecuada comunicación no verbal.
- Evitar enunciados ambiguos (“hoy has estado realmente bien”).
- Expresarse, por regla general, en privado.

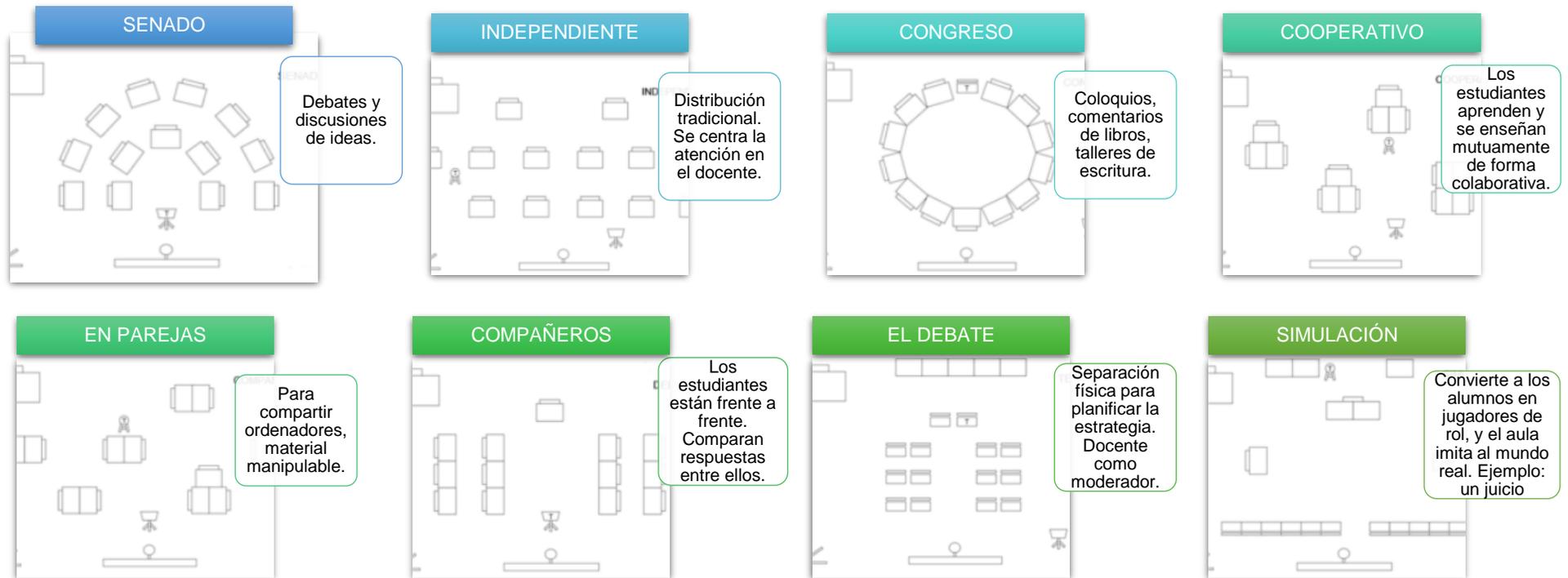
³ Tomado de Ainscow (2001)

b) Favorecer la acogida y valorar al alumnado

- Llama por el nombre de pila a los alumnos.
- Establece contacto visual con los alumnos durante la clase.
- Emplea el humor en sentido positivo.
- Pasea por el aula y se acerca a todos los alumnos.
- Reconoce la propiedad de las ideas de los alumnos.
- Responde positivamente a las respuestas incorrectas, señalando las partes correctas.
- Se opone a las agresiones verbales entre alumnos.
- Cuando los alumnos empiezan a moverse de un sitio a otro permite descansos cortos.
- Organiza descansos cuando decae la energía de los alumnos.
- Transmite una sensación de entusiasmo al presentar las tareas.
- Utiliza anécdotas, digresiones o ambas cosas en relación con la tarea.
- Atribuye los éxitos de los alumnos a sus esfuerzos.
- Especifica lo que hayan hecho los alumnos para alcanzar el éxito.
- Especifica qué resultado espera del alumno en las tareas.
- Acepta los propios errores y responde apropiadamente a las críticas justificadas por parte de los alumnos.
- Reconoce las diferencias personales, tales como el caso de alumnos con necesidades especiales, minorías étnicas, problemas conductuales...
- Transmite una sensación de entusiasmo al presentar las tareas.

Fuente: *La disrupción y la gestión del aula. Convivencia en la escuela* por Torrego y Fernández (2006).

Anexo 5. Prevención de la interrupción a través de la distribución del aula.



Fuente: *Ante la interrupción: organización del mobiliario del aula* (Gutiérrez, 2017)

Anexo 6. Roles del alumnado en función de su poder, grado de aceptación y contribución a la tarea.

COMBINACIÓN	ROL	DESCRIPCIÓN	COMBINACIÓN	ROL	DESCRIPCIÓN
ANC	Mandón	Afirma su autoridad desprestigiando a los demás	AR	Comediante	Hace gracia continuamente, llama la atención
AC	Organizador	Sugiere cosas, actividades	APR	Sociable	Abierto, cae bien, extrovertido
APC	Líder de equipo	Conduce a los demás, seguro de sí mismo	NC	Pelota	Siempre detrás del profesor, provoca rechazo
AN	Matón	Amenaza al grupo o al profesor, agrede	C	Trabajador	Siempre trabajando, va a lo suyo
A	Dominante	Le gusta mandar	PC	Buen compañero	Se preocupa de los demás
AR	Líder social	Mueve al grupo, promueve iniciativas	N	Aislado	Solitario, rehúye el contacto
ANR	Desafiante	Desaprueba acciones o comentarios ajenos	P	Amigo	Comparte intimidades, ayuda
NP	Pasota	Se desentiende de todo, al margen de problemas	D	Callado	No manifiesta sus opiniones
R	Inconformista	Siempre está en desacuerdo	DNR	Mascota	Popular, cae bien, representativo del grupo
PR	Contemporizador	Lima asperezas	DPR	Alienado	Busca simpatías subestimándose
DNC	Mártir	Carga con las culpas de los demás	DR	Distante	No intima, se relaciona lo imprescindible
DC	Sumiso	Se deja llevar, sigue la corriente	DPR	Muñeco	No tiene criterio propio
DPC	Comparsa	No pinta nada en el grupo	DN	Solitario	No hace migas con nadie, se aísla

Fuente: *Cómo dar clase a los que no quieren* por Vaello, J. (2007).

Anexo 7. Roles de alumnado y estrategias de prevención de conductas disruptivas⁴.

EL IMPUNTUAL	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Suele llegar tarde.</p> <p>En ocasiones, llamando la atención y haciendo ruido.</p> <p>Siempre pone excusas para explicar su retraso.</p>	<p>Si no es habitual, no interrumpir la clase y pedir explicaciones de forma discreta.</p> <p>Advertencia verbal, en privado, de que no se puede repetir la conducta.</p> <p>Informar a los progenitores de lo ocurrido.</p> <p>Añadir tareas adicionales.</p> <p>Incorporar la puntualidad a su evaluación continua.</p> <p>Proponer actividades al principio de clase.</p> <p>Hacerle recuperar el tiempo perdido.</p> <p>Ubicarlo en la mesa de la impuntualidad.</p>

EL QUE NO TRAE EL MATERIAL	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>No trae el material.</p> <p>A veces lo trae, pero no lo saca y tienes que obligarlo a sacar el material.</p> <p>Desconectado de la actividad escolar.</p> <p>Actitud pasiva, sin molestar o desafiante, según el docente, pero no suelen trabajar.</p>	<p>No permitir que no traer el material sea la excusa para no trabajar.</p> <p>Aceptar excusas sólo una vez.</p> <p>Asignarle tarea que no necesite material específico, aislándolo.</p> <p>Nota a los padres.</p> <p>Ganarse el sitio si trae el material.</p> <p>Asignarle un alumno ayudante.</p> <p>Anunciarle alguna recompensa si trabaja.</p>

⁴ Fuente: *Cómo dar clase a los que no quieren* (Vaello, 2007).

	<p>Averiguar cómo se siente en clase.</p> <p>Averiguar qué le gusta y qué se le da bien, dándole alguna oportunidad en clase de lucirse.</p> <p>Moldeado: trabajo progresivo, sin molestar.</p> <p>Referencia a las normas, sin personalizar.</p> <p>Hacerle ver que está en su mano cambiar.</p> <p>Proponerle tareas cortas y asequibles y éxitos fáciles al principio.</p> <p>Averiguar qué hace con otros profesores. Pedir explicaciones si con otros no hace lo mismo.</p> <p>Hablar varios profesores con el alumno/a en privado.</p> <p>Si es un desafío, establecer otra estrategia.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EL QUE MUESTRA UNA DISRUPCIÓN LEVE	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Conductas leves y aisladas que no impiden el normal desarrollo de la clase.</p> <p>Situaciones que se quieren evitar, pero que la intervención puede ser un riesgo mayor que si se dejan pasar, siempre que no incomoden al docente.</p>	<p>Dejar pasar, no hacer caso, para evitar dar protagonismo y distraer a otros.</p> <p>En caso de llegar tarde, dejarle pasar sólo si nos pide previamente permiso.</p> <p>Si persiste la conducta y afecta al desarrollo de la clase, hay que actuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Advertencias mediante gestos, de forma discreta. - Atención visual preferente. - Cercanía física del profesor. - Petición de cambio de sitio. <p>Si las distracciones se generalizan, cambiar la didáctica de clase.</p>

EL CHARLATÁN

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
Habla continuamente.	Atención visual preferente.
Busca la compañía de otro charlatán u oyente.	Hablarles, preguntarles.
No sigue la clase o lo hace de forma intermitente.	Cercanía física del docente.
Pendiente de que el profesor dirija la atención hacia otro lugar para seguir hablando.	Ubicación ocasional del docente detrás de ellos.
Abusa de rumores, cotilleos.	Dedicarles la explicación.
Cualquier tema es válido para la tertulia.	Preguntas intercaladas en la explicación.
Cuando se le advierte, para de hablar, pero vuelve a empezar a la menor ocasión.	Gestos de advertencias.
	Aislamiento temporal en la clase.
	Ubicación en la primera fila.
	Advertencias en privado.
	Reforzar las intervenciones positivas en clase.
	Darles atención positiva.

EL 'INTERRUPTOR' CONSTANTE

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
Interrumpe habitualmente cualquier actividad, con comentarios fuera de lugar o ruidos.	Dejar pasar, si es conducta aislada.
Aprovecha el menor descuido del docente para crear pequeñas interrupciones.	Advertir personalmente, de forma serena y en voz baja.
La atención enfadada del docente le gratifica más que pasar desapercibido (satisfacción y prestigio entre sus compañeros).	Advertir en privado.
Busca llamar la atención.	Atención visual preferente.
Inoportuno, pregunta a destiempo, se levanta cuando quiere.	Dedicarle la explicación.
	Preguntarle sistemáticamente cuando se percibe que va a interrumpir.
	Pedirle repetir literalmente la advertencia y ver si la ha entendido (para evitar confusiones)
	Invitarle a la solución en la clase.

<p>Muestra su hostilidad hacia la tarea y, a menudo, hacia el docente.</p> <p>No sigue normas ni órdenes.</p> <p>Es una de las interrupciones más molestas y frecuentes para el profesorado.</p>	<p>Nombrar un compañero tutor de conducta.</p> <p>Estrategias asertivas (pedir explicaciones).</p> <p>Autoevaluación de conducta.</p> <p>Borrado de quejas si mejora la conducta.</p> <p>Callar al docente hasta que se calle.</p> <p>Pedir un compromiso público ante la clase.</p> <p>Congelar medidas punitivas con el compromiso de mejora.</p> <p>Conseguir la firma de los padres o de otros docentes.</p> <p>Despersonalización, recurriendo a los derechos propios/colectivos.</p> <p>Disponer la clase en forma de U.</p> <p>Entrevista con los padres.</p> <p>Cercanía física del docente.</p> <p>Ganarse el sitio.</p> <p>Gestos, miradas de advertencias.</p> <p>Diario del equipo docente.</p> <p>Situarse detrás.</p> <p>Norma del día.</p> <p>Nota de felicitación a los padres.</p> <p>Pedir explicaciones/soluciones.</p> <p>Post-it, advertencias gráficas.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EL IRRESPECTUOSO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Actitud insolente y desconsiderada.</p> <p>Lenguaje ofensivo e hiriente.</p> <p>No tiene en cuenta los sentimientos de los demás ni le importan.</p> <p>Despectivo, vengativo, agresivo.</p> <p>Pleiteador, sólo por provocar a los demás.</p> <p>Le gusta llevar la contraria y decir la última palabra.</p> <p>Aparenta estar por encima de las cosas y de los demás.</p> <p>Intenta demostrar que nada le asusta ni le preocupa.</p>	<p>No entrar al trapo.</p> <p>Mantener la calma, sin enfrentamientos personales.</p> <p>Ver si hace lo mismo con otros docentes.</p> <p>Conversaciones en privado.</p> <p>No faltar al respecto al alumno, evitar la escala de conflicto.</p>

EL INSTIGADOR EN LA SOMBRA

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Disfruta creando problemas.</p> <p>Incita a las hostilidades, pero nunca da la cara.</p> <p>Suele actuar en la sombra, aunque a veces quiere demostrar que es el líder mostrándose abiertamente hostil.</p> <p>Provoca tensiones y enfrentamientos en clase y fuera de ella.</p> <p>Muchas veces es inmaduro e irresponsable y cree que nunca va a ser descubierto.</p>	<p>Identificarle en privado.</p> <p>Especificar exactamente la conducta que debe cambiar.</p> <p>Contrato de conducta.</p> <p>Pedirle soluciones, implicarle.</p> <p>Advertir personalmente, de forma serena y discreta.</p> <p>Prestarle atención positiva cuando trabaja y se comporta.</p> <p>Diario del equipo docente.</p>

EL APÁTICO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
Poco activo, nunca tiene ganas de trabajar.	Observación sistemática
Actitud indolente, indiferente.	Darle responsabilidades.
Evita por todos los medios participar en actividades de clase.	Preguntarle en clase, pedirle opinión.
Escasa motivación y falta de energía.	Reconocer su esfuerzo y su trabajo.
Le cuesta atender, está distraído, ausente.	Proponerle tareas cortas y asequibles.
No obedece órdenes ni hace las tareas, aunque no protesta.	Reforzar sus avances.
Baja autoestima, tiene pocos amigos.	No ignorarle ni pedirle menos tareas que a los demás.
Está en sus cosas, pretende que nadie le moleste, ni siquiera el docente.	

EL MATÓN

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
Agresivo física o verbalmente con las personas o las cosas en clase.	Estar atento a los indicios intimidatorios y contarlos.
Intimida, insulta, amenaza, provoca, humilla.	Corregir cualquier forma violenta de expresión.
Desobedece y contesta.	Hablar con los padres, implicarles.
A veces se burla de otros.	Aislamiento.
Irascible, impulsivo, con baja autoestima.	Dialogar con el alumno para enseñarle a sustituir la agresividad por la asertividad.
Busca víctimas pasivas, asustadizas, solitarias.	Aumentar la vigilancia en lugares poco frecuentados por los adultos.
Busca la parte negativa de cualquier situación.	Cruzar fuentes de información (alumnos, profesores, familias, PAS...)
No tiene en cuenta las consecuencias de sus actos.	Identificar posibles afectados.
Asocia violencia con reconocimiento y prestigio.	Proteger a las víctimas durante todo el proceso.

	<p>Entrenar en estrategias de autocontrol.</p> <p>Aplicar consecuencias punitivas severas si no se ven cambios de actitud.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

EL GRACIOSO	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Interrumpe con chistes a destiempo.</p> <p>Tiene respuestas para todo.</p> <p>Popular, sociable, inmaduro emocionalmente.</p> <p>A veces hiperactivo</p> <p>Siempre está pendiente de hacer gracias, no puede centrarse en las tareas.</p>	<p>Permitir chistes adecuados en momentos adecuados.</p> <p>Elogiar el humor, si es breve y oportuno.</p> <p>Gestos de "ya es suficiente".</p> <p>Si persiste, en silencio, no reír y mirarle en serio.</p> <p>Evitarle la audiencia.</p>

EL DESAFIANTE	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Se opone a todo lo que dice el profesor.</p> <p>Interrumpe, gritando o utilizando un lenguaje inadecuado.</p> <p>Cuestiona la autoridad del profesor y busca provocarle.</p> <p>Necesita reafirmarse oponiéndose al profesor, para demostrar su poder.</p> <p>Incumple las normas regular y deliberadamente.</p> <p>Provoca disrupción en clase por el menor motivo.</p> <p>Se burla de los que no son como él o los critica.</p> <p>No le importan las opiniones y valores de los demás.</p>	<p>Mantener el control, permanecer calmado.</p> <p>Demorar la respuesta.</p> <p>Responder lento y calmado.</p> <p>Posponer las explicaciones al final de la clase. Repetir tranquilamente la orden.</p> <p>Advertencia en privado, pidiendo explicaciones.</p> <p>Despersonalizar.</p> <p>Conversaciones informales con el alumno.</p> <p>Pacto con los satélites, si los tiene.</p> <p>Entrevista con los padres.</p> <p>Contrato por escrito alumno-profesor-padres.</p> <p>Mediación con otro profesor o equipo directivo.</p>

<p>Busca las discusiones, pidiendo justificación por todo.</p> <p>Puede convertirse en un líder.</p>	<p>Evitar las ironías con él.</p> <p>Centrarse en la conducta, no en el alumno.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

EL GROSERO	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Hace comentarios soeces para llamar la atención o provocar.</p> <p>A veces busca ofender o desautorizar al profesor para ganar prestigio.</p> <p>Busca enfrentarse al docente para medir sus fuerzas: si el profesor se enfada, el alumno ha ganado.</p> <p>Da voces, habla en alto.</p> <p>Quiere impresionar usando palabrotas que los demás no se atreven a usar.</p>	<p>No perder la calma.</p> <p>Importancia del profesor como modelo.</p> <p>No dejar pasar de ningún modo.</p> <p>Hacer una primera advertencia tranquila pero firme, sin muestras de enfado, que quizás sea lo que busque el alumno.</p> <p>El cómo se responde tiene mayor impacto que el qué se responde.</p> <p>Conversación privada, si se repiten las groserías, pero sin entrar al trapo.</p> <p>Pedir compromiso.</p> <p>Contrato de conducta.</p> <p>Darle atención positiva cuando remita su conducta.</p> <p>Nota a los padres.</p>

EL COTILLA	
CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Siempre murmurando de los demás.</p> <p>Suele comentar cotilleos y hechos negativos.</p> <p>Busca atención mediante los rumores.</p> <p>Busca alarmar y sorprender.</p> <p>Poco leal, le gusta ver a los demás con problemas.</p>	<p>Explicar el daño que puede estar causando.</p> <p>Evitar hundirle o rechazarle.</p> <p>Darle vías para hablar en positivo.</p> <p>Preguntarle por cualidades ajenas de los compañeros más criticados por él.</p> <p>No atender a los cotilleos, cortar enseguida.</p>

EL HIPERACTIVO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Siempre moviéndose, levantándose, hablando, ...</p> <p>No se concentra en las tareas, baja atención. Impulsivo, irreflexivo.</p> <p>Siempre tiene alguna excusa para atender o algo que hacer para levantarse.</p> <p>Suele buscar excusas para todo.</p> <p>Pide salir de clase sin motivo e incluso lo llega a hacer sin permiso.</p> <p>No es consciente de estar haciendo nada malo.</p>	<p>Dejar pasar, si no lo puede remediar y no es muy frecuente.</p> <p>Ubicación cercana al profesor.</p> <p>Atención visual preferente.</p> <p>Alabar los logros y progresos.</p> <p>Autorizar movimientos cada cierto tiempo.</p> <p>Refuerzo de respuestas alternativas (atender, estar sentado, trabajar...)</p> <p>Dar responsabilidades que impliquen movilidad.</p> <p>Proponerle tareas cortas y variadas.</p> <p>Según la gravedad, aislamiento dentro o fuera de la clase.</p> <p>Derivar a un especialista, si hay causas orgánicas subyacentes</p>

EL TÍMIDO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Retraído</p> <p>Pocas habilidades para relacionarse.</p> <p>Habla poco con los compañeros y con el profesor.</p> <p>Aislado voluntariamente.</p> <p>Inseguro, pasivo.</p> <p>Excesivamente ansioso al hablar o al estar con público.</p>	<p>Fomentar su participación, sin agobiarle.</p> <p>Buscar un amigo que le sirva de puente conector.</p> <p>Mejora de la autoestima.</p> <p>Crear en clase un clima favorecedor, sin burlas ni rechazos.</p> <p>Fomentar el trabajo en grupo y por parejas.</p>

EL CHIVO EXPIATORIO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Suele ser el blanco de las iras ajenas y de las agresiones físicas o verbales.</p> <p>Sufre humillaciones y ofensas en silencio.</p> <p>Con frecuencia es objeto de burlas</p>	<p>Insistírle en que pida ayuda a los primeros indicios.</p> <p>Buscar fuentes alternativas de información.</p> <p>Proporcionarle apoyos en la clase que le aporten seguridad.</p> <p>No entrar en provocaciones.</p> <p>Evitar que esté sólo.</p>

EL CONTESTÓN

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Hace comentarios continuamente.</p> <p>Siempre tiene que decir la última palabra.</p> <p>Arrogante y egoísta, desconsiderado con las opiniones de los demás</p>	<p>Advertir en privado, rechazando la conducta, pero no la persona.</p> <p>Averiguar si lo está haciendo a propósito o involuntariamente.</p> <p>No discutirle sus razones (no quiere la razón, sino atención).</p> <p>Despersonalizar, mantener la calma, desviar la atención.</p> <p>Acordar con él algún gesto que le indique que debe cortar de inmediato.</p>

EL SABELOTODO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Le gusta lucirse y demostrar lo brillante que es.</p> <p>Busca atención y admiración.</p> <p>Elevado afán de protagonismo.</p> <p>Comportamiento altamente competitivo.</p> <p>Se siente superior y quiere tener la razón en todo.</p> <p>Crítico o despreciativo con las opiniones de los demás.</p>	<p>Advertir en privado que esa conducta le aleja de los demás y le hace parecer menos valioso.</p> <p>Darle responsabilidades y liderazgo.</p> <p>Animarle a escuchar activamente a los demás y a valorar sus aportaciones.</p> <p>Reconocer su valía cuando él no la quiera demostrar.</p>

EL ABSENTISTA ESPORÁDICO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Falta a algunas clases, usualmente a primera o última hora.</p> <p>Las faltas suelen coincidir con materias que abandona.</p> <p>Suele tener compañeros absentistas.</p> <p>Siempre tiene excusas.</p>	<p>Detectar rápidamente las primeras faltas y atajarlas.</p> <p>Comunicar a sus progenitores</p> <p>Contrato por escrito con los padres.</p> <p>Incluir las faltas dentro de la evaluación continua.</p>

EL ABSENTISTA HABITUAL

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>Falta a más de un 30 % de las clases. Falta días completos.</p> <p>Desaparece en ocasiones durante temporadas.</p> <p>No suele molestarse en justificar las faltas.</p> <p>Totalmente desentendido de las tareas escolares.</p>	<p>Protocolo perfectamente definido, que afecta a diversos sectores.</p> <p>Detectarlo rápidamente.</p> <p>Averiguar la actitud de los padres y actuar en consecuencia.</p>

EL VAGO Y DESMOTIVADO

CONDUCTAS	ESTRATEGIAS
<p>No da problemas, pero no trabaja.</p> <p>Ocupa su tiempo sólo en lo que le gusta y divierte.</p> <p>Incapaz de acometer cualquier tarea que le suponga el más mínimo esfuerzo.</p> <p>Siempre tiene excusas para no hacer la tarea encomendada.</p> <p>Si lo intenta, abandona al poco tiempo ante el más mínimo obstáculo.</p> <p>Se suele dejar llevar por las “tentaciones” que le proponen sus compañeros.</p>	<p>Asegurarse de que al menos quiere intentarlo.</p> <p>Plantearle pequeños retos.</p> <p>Dividir la tarea en pequeños pasos que le garanticen un primer éxito rápido y fácil.</p> <p>Alumno ayudante.</p> <p>Invitarle a leer biografías de personajes motivadores que hayan tenido que superar fuertes obstáculos con fuerza de voluntad.</p>

Anexo 8. Ejemplo de fotografías de diversas situaciones para trabajar la asertividad.



Anexo 9. Propuesta de actividad. La escalera de inferencias

LO QUE PASÓ

1er ESCALÓN: LO QUE OBSERVO

2º ESCALÓN: LO QUE PIENSO

3er ESCALÓN: LO QUE SIENTO

4º ESCALÓN: LO QUE HAGO

5º ESCALÓN: EL RESULTADO

LO QUE DEBERÍA HABER PASADO

1er ESCALÓN: LO QUE OBSERVO

2º ESCALÓN: LO QUE PIENSO

3er ESCALÓN: LO QUE SIENTO

4º ESCALÓN: LO QUE HAGO

5º ESCALÓN: EL RESULTADO

Fuente: *Herramientas para el aula* por Bou (2018)

Anexo 10. Ficha de medición de la interrupción en el aula.

Comportamiento	1	2	3	4
Llegar tarde a clase.				
Pedir salir al lavabo continuamente.				
Faltar a clase.				
Fumar en las aulas.				
Pintar en las mesas o paredes.				
Llevar indumentaria inadecuada.				
Utilizar el móvil en clase sin permiso del docente.				
Desordenar mobiliario.				
Ruidos y/o gritos.				
Falta de orden a la salida o entrada a la clase.				
Maltratar el material y/o mobiliario de clase.				
Hablar cuando habla el docente.				
Hablarle de forma despectiva y con falta de respeto al docente.				
No acatar las órdenes del docente.				
Levantarse de su sitio sin permiso.				
No traer el material necesario.				
Guardar el material antes de tiempo sin permiso				
Amenazar al docente.				
Agredir al docente.				
Pelearse con un compañero.				
Reírse, ridiculizar, menospreciar, humillar a un compañero o docente.				
Quitar cosas a un compañero.				
Insultar a un compañero.				
Realizar gestos jocosos hacia un compañero/a o docente.				
Acosar o ciberacosar a un alumno/a				
Humillar por cuestiones de etnia, religión, diversidad sexual, cognitiva o funcional.				
...				

Fuente: *Estrategias de intervención en conductas disruptivas* por Sampascual, G. (2004).

Anexo 11. Registro de economía de fichas para mantener la clase limpia en un aula de Secundaria.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
1ª SESIÓN	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase:5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase:5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Puntos obtenidos: Limpieza: Orden: Mejor Grupo:
2ª SESIÓN	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Puntos obtenidos: Limpieza: Orden: Mejor Grupo:
3ª SESIÓN	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Grupo: Limpieza: 5-4-3-2-1-0 Orden: 5-4-3-2-1-0 Firma del docente Firma delegado Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0	Puntos obtenidos: Limpieza: Orden: Mejor Grupo:

4ª SESIÓN	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Puntos obtenidos:</p> <p>Limpieza:</p> <p>Orden:</p> <p>Mejor Grupo:</p>
5ª SESIÓN	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Puntos obtenidos:</p> <p>Limpieza:</p> <p>Orden:</p> <p>Mejor Grupo:</p>
6ª SESIÓN	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Grupo:</p> <p>Limpieza: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Orden: 5-4-3-2-1-0</p> <p>Firma del docente</p> <p>Firma delegado</p> <p>Situación al llegar a clase: 5-4-3-2-1-0</p>	<p>Puntos obtenidos:</p> <p>Limpieza:</p> <p>Orden:</p> <p>Mejor Grupo:</p>

Anexo 12. Ejemplo de contrato de contingencias.

YO, _____, alumno/a de _____ curso del IES _____, me comprometo a realizar las siguientes conductas en clase:

1. Hablar de forma educada (no insultos, gritos, aspavientos, contestar, palabrotas, sarcasmos) a los profesores y profesoras del centro educativo, así como al resto de mis compañeros y compañeras.
2. Trabajar siguiendo las instrucciones del profesor o profesora en cada sesión.
3. Apuntar en la agenda de forma diaria las actividades y tareas que hay que realizar por asignatura.
4. Hacer los deberes diariamente.
5. Respetar las normas de clase.
6. No interrumpir en la clase.
7. Que no haya quejas de comportamiento, ni a mis padres ni a mis profesores, a lo largo de la semana.

Bonificación:

- Si cumple el acuerdo durante 4 semanas podrá volver a su lugar en clase.
- Podrá asistir a las actividades extraescolares que se organicen en el centro.

Este contrato tiene una validez de 4 semanas a partir de la fecha de hoy, siendo de revisión semanal.

Fecha: de de 20..

Y como soy capaz de realizar esto, firmo abajo junto con la orientadora, el tutor/a y mis padres.

PADRE

MADRE

ALUMNO/A

TUTOR/A

ORIENTADORA

Anexo 13. Carnet de conductas

CARNET DE CONDUCTA

NOMBRE DEL ALUMNO/A

SEMANA:

	SESIONES	MATERIA	HACE LOS EJERCICIOS		APUNTA EN LA AGENDA		TRABAJA EN CLASE					COMPORTAMIENTO CON EL DOCENTE					COMPORTAMIENTO EN CLASE					OBSERVACIONES	FIRMA DOCENTE	PUNTOS	
			SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4				5
LUNES	1ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	2ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	3ª SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	4º SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	5ª SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	6ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
MARTES	1ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	2ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	3ª SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	4º SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	5ª SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	6ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
MIÉRCOLES	1ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	2ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	3ª SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	4º SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	5ª SESION		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
	6ª SESIÓN		SI	ALGUNOS	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			

JUEVES	1ª SESIÓN		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	2ª SESIÓN		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	3ª SESION		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	4º SESION		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	5ª SESION		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	6ª SESIÓN		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
VIERNES	1ª SESIÓN		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	2ª SESIÓN		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	3ª SESION		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	4º SESION		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	5ª SESION		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			
	6ª SESIÓN		SI ALGUNOS NO	SI NO	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5			