

Saco, I., González, I. Rodríguez, M.J. y Bejarano, P. (2022). Detección de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 15-27.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.524541>

## Detección de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en futuros docentes

Inmaculada Saco Lorenzo<sup>(1)</sup>, Ignacio González López<sup>(2)</sup>, María José Rodríguez Conde<sup>(3)</sup>, Purificación Bejarano Prats<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, adscrito a la Universidad de Córdoba,

<sup>(2)</sup> Universidad de Córdoba, <sup>(3)</sup> Universidad de Salamanca

### Resumen

El sistema educativo desea promover el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Pero, en los últimos años, sus conductas disruptivas preocupan al profesorado, que detecta falta de estrategias adecuadas para identificarlas y gestionarlas, lo que motiva la formación del futuro docente en esta materia.

En esta investigación no experimental de tipo descriptivo y correlacional, han participado 270 estudiantes y se utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de información. Tiene como objetivo evidenciar y analizar las necesidades formativas del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba para prevenir o paliar estas conductas.

Los resultados del estudio indican una elevada necesidad formativa del alumnado, tanto en estrategias generales para la gestión del aula, como en técnicas conductuales y cognitivas para resolver los conflictos inter e intrapersonales del aula. El alumnado reconoce no estar preparado para abordarlas al término de su periodo universitario, y solicita formarse para esta tarea educativa.

Considerando las variables de estudio establecidas, se cree necesaria una formación inicial en educación emocional, estrategias de observación y escucha, técnicas conductuales para reducir conductas inapropiadas o para adquirir otras nuevas, técnicas cognitivas y formación para ejercer la labor tutorial con familias y alumnado.

### Palabras clave

Conducta disruptiva; futuros docentes; formación inicial; estrategias educativas.

---

### Contacto:

Inmaculada Saco Lorenzo; [i.saco@magisteriosc.es](mailto:i.saco@magisteriosc.es); Avda. del Brillante, nº 21, 14006, Córdoba.

## Identification of training needs for dealing with disruptive behavior in future teachers

### Abstract

The education system intends to promote students' learning and all-round development. However, in recent years, the students' disruptive behavior has been of concern to teachers, who find a lack of appropriate strategies to identify and manage it, which has led to the training of future teachers in this area.

In this non-experimental, descriptive and correlational research, 270 students have participated and it uses the questionnaire as an instrument for collecting information. Its objective is to highlight and analyze the training needs of students of the Degree in Primary Education at the University of Córdoba in order to prevent or mitigate this behavior.

The results of the research show a high need for training among students, both in general classroom management strategies and in behavioral and cognitive techniques for resolving inter- and intra-personal conflicts in the classroom. The students acknowledge that they are not ready to deal with them at the end of their university term, so they request training for this educational task.

Considering the established study variables, initial training in emotional education, observation and listening strategies, behavioral techniques to reduce inappropriate behavior or to acquire new ones, cognitive techniques and training in tutoring parents and students is deemed necessary.

### Key words

Disruptive behavior; future teachers; initial training; educational strategies.

### Introducción

En los últimos años la sociedad ha sufrido importantes cambios que han transformado y afectado al ambiente escolar. Se ha incrementado la intolerancia a la frustración del alumnado, que busca la inmediatez y manifiesta inseguridad, poca resistencia al fracaso y falta de capacidad de esfuerzo (Bolea y Gallardo, 2012 y De la Fuente, 2012). Todo ello, propicia la aparición de conflictividad, que perjudica el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, que debería desarrollarse en un clima emocional positivo (Álvarez, Castro, González-González de Mesa, Álvarez y Campo, 2016; Bisquerra, Pérez y García, 2015; Calero, 2012; Poyato, 2018; Nembrini, 2014; Tiani, 2017; Uruñuela, 2019).

Numerosos estudios científicos se ocupan de la creciente preocupación en el ámbito educativo por la dificultad que presentan los docentes para hacer frente a los problemas de disciplina, a los que dedican más de un 13% del tiempo en el aula, según datos de la última Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD, 2014). El profesorado carece de estrategias específicas para abordar el comportamiento disruptivo, limitándose a utilizar prácticas improvisadas y disfuncionales (Gotzens, Cladellas, Clariana y Badía 2015).

Por ello, el futuro docente debe prepararse en su formación inicial para responder a los retos actuales, pero como señala Uruñuela (2019), en España existe una carencia en los planes de

estudio de Educación sobre estrategias para gestionar los comportamientos disruptivos en el aula.

En la actualidad, la intervención en los problemas de comportamiento en la escuela debe considerarse desde un punto de vista interdisciplinar, sin perder de vista que el objetivo final debe ser educar al alumnado a responsabilizarle de su conducta, para que desarrolle habilidades y valores que le servirán para toda la vida (Uruñuela, 2019).

Calvo (2010) indica que las conductas disruptivas ponen de manifiesto insuficiencias educativas del alumnado, que se deben atender con intervenciones a las que denomina procedimientos de gestión eficaz de aula, y las define como las acciones que facilitan la consecución de los fines educativos y logran minimizar la aparición de conductas disruptivas. Estas intervenciones deben ser diferentes dependiendo de las situaciones y relaciones interpersonales que se creen en el aula; por ello el docente debe ser flexible y creativo, capaz de replantear nuevas actuaciones para motivar y potenciar el aprendizaje y evitar el incremento de los conflictos (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011; Uruñuela, 2019).

Es necesario intervenir desde el centro educativo, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la organización del aula, del currículo o la comunicación con las familias, para poder paliar este tipo de conductas. El objetivo será conseguir un clima donde alumnado y profesorado puedan cooperar modificando las estrategias y buscando los recursos que permitan a los estudiantes conocerse y desarrollar sus potencialidades, para poder adaptarse al medio social en el que viven (Jurado, 2015; Uruñuela, 2019 y Valderrama, 2017).

Estas actuaciones se pueden clasificar según Calvo (2010) en preventivas y paliativas. Las primeras se realizan antes de que aparezcan las conductas disruptivas y buscan minimizar o prevenir los problemas en el aula. Cuidar aspectos como la correcta selección de objetivos, contenidos y metodología, teniendo en cuenta las características concretas de todas las personas que componen el grupo aula o procurar un ambiente seguro, “donde el alumnado perciba la cercanía del profesorado (...) y donde los conflictos se resuelvan mediante el diálogo asertivo, para convivir bajo el respeto y la tolerancia” (Calero, 2012, p. 41), una adecuada intervención tutorial o la formación en habilidades sociales, serían algunas de estas acciones.

Las actuaciones paliativas se realizan cuando el alumnado ha mostrado un comportamiento disruptivo, sin que el docente lo haya podido impedir y, por tanto, se debe detener y evitar que vuelva a repetirse. Estas intervenciones deben ser más reparadoras que sancionadoras, y serán más efectivas si el profesorado trabaja de manera colaborativa, teniendo en cuenta las características del alumnado, la peculiaridad de las familias y el entorno sociocultural del centro (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011; Uruñuela, 2019).

Algunas de las propuestas de actuación en el aula para abordar dichas conductas sugieren la educación emocional, para aprender habilidades como la regulación emocional, el autocontrol o la tolerancia a la frustración, que proporcionan al alumnado mayor flexibilidad y capacidad de empatía, mejora la convivencia en el aula y reduce los problemas de comportamiento (Bisquerra et al., 2015).

Además, es esencial una adecuada formación en técnicas de modificación de conducta, que han demostrado su validez científica y permiten resolver los problemas de disciplina, para evitar maneras de corregir poco consistentes, que conducen al profesorado en múltiples ocasiones al fracaso (Gotzens et al., 2015). La utilización del refuerzo positivo, la economía de fichas o los contratos de conducta serían algunas de ellas (Uruñuela, 2019).

Por otro lado, la utilización de técnicas cognitivas, como la autorregulación o las autoinstrucciones ayudan a mantener en el tiempo la conducta modificada, y son muy

adecuadas para el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria, en los que aparecen con mayor asiduidad las conductas disruptivas (Orjales, 2014 y Uruñuela, 2019).

Todas estas técnicas y estrategias se deben trabajar dentro de un programa organizado para acoger los distintos factores que intervienen ante la diversidad de un alumnado con intereses, motivaciones y reacciones diferentes ante las circunstancias cotidianas. Para ello, se requiere un profesorado preparado para ofrecer una respuesta diferente para las distintas situaciones educativas y sociales del alumnado, clave para la adaptación e integración actual y futura de cada una de las personas del grupo (Saumell, Alsina y Arroyo, 2011).

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es conocer las necesidades formativas que el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba requiere para poder abordar las conductas disruptivas en su futura labor docente.

## Metodología

Se presenta un estudio no experimental, de tipo Ex Post-Facto retrospectivo, se analizan los hechos una vez han ocurrido, identificando posibles causas que lo han producido (McMillan y Schumacher, 2005; Gómez-Núñez, Cano-Muñoz y Torregrosa, 2020). El diseño utilizado es de tipo descriptivo y correlacional, por lo que se analiza el grado de relación entre variables.

### Instrumento

El instrumento de recogida de información utilizado en este estudio es un cuestionario de elaboración propia, elaborado *ad hoc*, denominado “Formación Docente en Conductas Disruptivas” (FDCD). Antes de su aplicación definitiva, el instrumento fue implementado para su depuración a un grupo piloto de 88 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. El análisis de consistencia interna del mismo reveló un valor total de Alpha de Cronbach de .952, que, por tanto, muestra una alta fiabilidad.

En el presente estudio se analiza la variable referida a la especialidad (mención cualificadora del Grado de Educación Primaria) de la dimensión “datos personales” y las 28 variables relativas a la dimensión “necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas”, compuesta por 28 variables, en la que se cuestiona al alumnado por la necesidad de formación en estrategias generales, técnicas conductuales y técnicas cognitivas. En esta última dimensión se obtuvo un valor de Alpha de Cronbach de .941.

### Participantes

La población objeto de estudio es el alumnado del cuarto curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba (España) durante el curso académico 2018-2019. Debido a la facilidad para acceder a la totalidad del grupo informante no se ha procedido a realizar ninguna técnica de muestreo. El número total de alumnado que ha participado en la realización del cuestionario es de 270 (76.5% de representatividad), donde 190 (70.4%) pertenecían a la Facultad de Ciencias de la Educación y 80 (29.6%) al Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”.

En cuanto a las características de este alumnado, hay que señalar que mayoritariamente tiene entre 21 a 25 años (88.9%), situándose el resto entre los 26 y 34 años o más (11.1%). En referencia al sexo, el 60.2% son mujeres y el 39.8% hombres. En cuanto a la especialidad, en el cuarto curso de la titulación del Grado de Educación Primaria, el alumnado puede optar por mención generalista (constituyen solo el 4.4% de la muestra), mención única (90% de los participantes) o doble mención (5.6%). En el alumnado que realiza mención única, se puede observar que cuenta con mayor número de matriculados la especialidad en Lengua

Extranjera Inglés (30.6%), seguida de Necesidades Educativas Específicas (27.3%) y Educación Física (26.5%), siendo las menos numerosas Lengua Extranjera Francés (10.6%) y Educación Musical (4.9%).

### Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se ha llevado a cabo con el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (v.25). Se ha realizado un análisis descriptivo para conocer las características de la población investigada y detectar las necesidades formativas del alumnado. También, se han llevado a cabo contrastes de hipótesis en función del tipo de variable independiente considerada, empleando ANOVA en el caso de la variable especialidad, incluyéndose la prueba Post-Hoc de Scheffé para reconocer entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas.

## Resultados

### Valoración de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas

La formación del docente para abordar el comportamiento disruptivo debe ser holística y conlleva la adquisición de distintas habilidades y competencias que capaciten para la utilización de las herramientas adecuadas en las situaciones cotidianas de disrupción. Con el análisis de esta dimensión se han querido conocer las carencias formativas del alumnado en este ámbito. En la tabla 1 se presenta la valoración general que el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba concede a estas necesidades formativas.

Tabla 1.

*Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas*

Necesidades formativas de carácter general	Media	DT	N
Observación del alumnado en el aula	4.31	0.779	267
Estrategias de intervención tutorial	4.32	0.816	270
Educación Emocional	4.55	0.739	270
Asesoramiento e intervención con familias	4.48	0.704	270
Estrategias de comunicación asertiva	4.38	0.715	270
Estrategias para desarrollar el autocontrol del alumnado	4.47	0.714	270
Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	4.26	0.800	270
Formación en escucha activa al alumnado	4.42	0.721	270
Estrategias para potenciar las habilidades del alumnado con sus iguales y con los adultos	4.30	0.788	269
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	4.49	0.720	270
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	4.47	0.689	269

La tabla 1 muestra medias muy altas (cercanas a 4.5) respecto a la necesidad de formación en todas las estrategias generales para la gestión del aula, lo que denota gran interés, por parte del alumnado encuestado, en esta formación imprescindible para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula.

Sucesivamente, en las tablas 2 y 3 se muestra la valoración que realiza el alumnado sobre las necesidades formativas en técnicas conductuales y técnicas cognitivas, respectivamente.

Tabla 2.

*Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas*

Técnicas conductuales	Media	DT	N
Refuerzo positivo	4.41	0.731	269
Economía de fichas	3.79	0.979	268
Refuerzo negativo	3.31	1.203	269
Modelado	3.60	1.022	270
Moldeamiento	3.59	1.034	270
Contratos de conducta	4.01	0.841	268
Extinción	3.39	1.130	269
Tiempo fuera	3.07	1.250	269
Castigo	2.89	1.243	270
Reforzamiento diferencial	3.34	1.035	268
Control de estímulos	3.87	0.963	270
Sobrecorrección	3.22	1.150	267
Saciación	3.13	1.127	262

En la tabla 2 se aprecia que la puntuación media sobre la necesidad de formación en técnicas de modificación de conducta es superior a 3 en todas, excepto en la técnica conductual del “Castigo” (media=2.89), posiblemente por la connotación emocional negativa que conlleva el término, lo que indica que en general el alumnado percibe la necesidad de formarse en estas técnicas.

Tabla 3.

*Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas*

Técnicas cognitivas	Media	DT	N
Autoinstrucciones	3.74	0.900	270
Detención del pensamiento	3.52	1.056	269
Reestructuración cognitiva	3.79	0.988	267
Autorregulación	4.15	0.856	263

En la tabla 3, igual que en las dos anteriores, se aprecia que el alumnado demanda formación sobre técnicas cognitivas para gestionar estos comportamientos, ya que la media en las cuatro técnicas que aparecen es superior a (media=3.5), siendo la más alta la técnica de Autorregulación (media=4.15).

### **Valoración de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en función de la mención**

Al analizar, a través de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ( $n.s.=.05$ ), la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la necesidad de formación para abordar las conductas disruptivas, que tiene el alumnado, en atención a las distintas menciones cualificadoras del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba se aprecian, por los resultados obtenidos, múltiples diferencias, sobre todo en lo que se refiere a las técnicas de modificación de conducta.

Tabla 4.  
 Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención

Necesidades formativas	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Observación del alumnado en el aula	4.15	0.755	4.43	0.722	4.47	0.747	4.00	0.816	4.33	0.778
Estrategias de intervención tutorial	4.23	0.897	4.37	0.714	4.44	0.775	4.19	0.801	4.25	1.138
Educación emocional	4.28	0.839	4.75	0.472	4.67	0.723	4.54	0.582	4.42	1.165
Asesoramiento e intervención con familias	4.28	0.740	4.54	0.682	4.52	0.685	4.65	0.485	4.67	0.651
Estrategias de comunicación asertiva	4.09	0.785	4.55	0.610	4.39	0.715	4.50	0.648	4.42	0.669
Estrategias para desarrollar el autocontrol en el alumnado	4.26	0.889	4.64	0.513	4.56	0.683	4.38	0.697	4.42	0.669
Estrategias para desarrollar la capacidad de introspección del alumnado	4.11	0.868	4.33	0.746	4.37	0.767	4.15	0.675	4.25	1.055
Formación en escucha activa al alumnado	4.23	0.806	4.57	0.679	4.43	0.701	4.35	0.745	4.50	0.674
Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	4.06	0.747	4.41	0.784	4.37	0.749	4.15	0.834	4.50	0.798
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	4.34	0.668	4.58	0.678	4.63	0.588	4.12	1.033	4.50	0.674
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	4.20	0.795	4.57	0.609	4.55	0.665	4.46	0.706	4.58	0.669

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Se puede observar en la tabla 4, que el alumnado de todas las menciones tiene gran necesidad de formación en estas estrategias, aunque se advierten diferencias significativas entre las menciones. La mención de NEE parece estar más sensibilizada para la formación en todas estas estrategias, exceptuando las “estrategias para desarrollar una mejor autoestima en el alumnado” que la valora más alto la mención de LEI, aunque con poca diferencia: media de NEE (media=4.58) frente a (media=4.63) de LEI. La “formación en educación emocional” es la más solicitada, siendo de nuevo la mención de NEE, la que otorga mayor puntuación (media=4.75).

Tabla 5.

*Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas de carácter general para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención*

Necesidades formativas	Diferencia de medias		Post-Hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos
Educación emocional	4.260	.002	0.469	.007	NEE-EF
Estrategias de comunicación asertiva	3.953	.004	0.390	.036	LEI-EF
Estrategias para desarrollar el autocontrol en el alumnado	2.821	.026	-	-	-
Estrategias para potenciar las habilidades sociales del alumnado con sus iguales y con los adultos	2.467	.046	-	-	-
Estrategias para desarrollar la autoestima en el alumnado	3.657	.007	0.511	.036	NEE-LEF
Formación para incrementar la capacidad de resolución de problemas del alumnado	3.128	.016	-	-	-

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Además, se puede observar en la tabla 5 que elementos como la educación emocional (I-J=.469, p=.007) y estrategias de comunicación asertiva (I-J=.460, p=.007) son más necesarios para el alumnado de la mención de NEE que para el de EF y LEI. El alumnado de este último grupo prioriza la formación en educación emocional (I-J=.390, p=.036) por encima del alumnado de LEF.

Al observar los datos de la tabla 6, se percibe necesidad de formación también en técnicas conductuales, aunque por debajo de la necesidad de formación en estrategias generales que aparecen en la tabla 4. La mayoría de las puntuaciones de estos ítems se encuentran cercanos a la mediana en todas las menciones cualificadoras del Grado en Educación Primaria. Se aprecia que todo el alumnado se siente más atraído por aprender técnicas que ayuden a adquirir nuevas conductas, como “refuerzo positivo”, “contrato de conducta” o “economía de fichas”, que por aquellas cuyo objetivo es la reducción de conductas inapropiadas, como “castigo” o “tiempo fuera”. Llama la atención que la mención de EM es la que presenta valores más bajos en la necesidad de aprender estas estrategias, estando muchos de ellos por debajo de la mediana.



Tabla 6.

*Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención*

Técnicas conductuales	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Refuerzo positivo	4.32	0.773	4.55	0.702	4.49	0.667	3.96	0.774	4.58	0.515
Economía de fichas	3.48	0.868	4.33	0.877	3.76	1.018	3.23	0.815	3.55	0.934
Refuerzo negativo	3.12	1.218	3.64	1.172	3.43	1.187	2.96	0.958	2.50	1.168
Modelado	3.26	0.923	3.94	0.919	3.75	1.054	3.23	0.992	3.50	1.087
Moldeamiento	3.42	0.950	3.84	1.067	3.64	1.035	3.23	0.951	3.17	1.030
Contratos de conducta	3.75	0.791	4.28	0.794	4.12	0.865	3.54	0.761	3.92	0.793
Extinción	3.05	0.975	3.82	1.051	3.49	1.120	3.00	1.095	2.83	1.267
Tiempo fuera	2.97	1.287	3.10	1.195	3.22	1.242	2.92	1.294	2.67	1.303
Castigos	2.97	1.172	2.78	1.335	3.11	1.203	2.69	1.123	2.00	1.206
Reforzamiento diferencial	3.14	0.998	3.49	0.943	3.54	1.113	3.04	0.824	2.92	0.996
Control de estímulos	3.75	0.936	3.99	0.997	3.96	0.992	3.58	1.065	3.83	0.937
Sobrecorrección	3.31	1.052	3.24	1.124	3.16	1.231	3.08	1.093	2.92	1.379
Saciación	3.11	1.033	3.30	1.108	3.17	1.222	2.92	0.759	2.67	1.231

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Tabla 7.

*1Análisis de Varianza de Valoración de las necesidades formativas en técnicas conductuales para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención*

Necesidades formativas	Diferencia de medias		Post-Hoc de Scheffé		Grupos
	F	p	I-J	p	
Refuerzo positivo	3.881	.004	0.591	.013	NEE-LEF
			0.595	.036	LEI-LEF
			0.851	.000	NEE-EF
Economía de fichas	10.294	.000	1.098	.000	NEE-LEF
			0.572	.010	NEE-LEI
Refuerzo negativo	3.906	.004	-	-	-
Modelado	5.340	.000	0.679	.004	NEE-EF
			0.710	.046	NEE-LEF
Moldeamiento	2.823	.026	-	-	-
			0.530	.008	NEE-EF
Contratos de conducta	6.086	.000	0.745	.004	NEE-LEF
			0.585	.044	LEI-LEF
Extinción	6.174	.000	0.772	.002	NEE-EF
			0.818	.030	NEE-LEF
Castigos	2.548	.040	-	-	-
Reforzamiento diferencial	2.900	.023	-	-	-

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

En atención a los resultados del Análisis de Varianza de un factor y los contrastes múltiples realizados ( $n.s.=.05$ ), se observa en la tabla 7 que el alumnado de la mención de NEE prioriza formación en el refuerzo positivo ( $I-J=.591$ ,  $p=.013$ ), la economía de fichas ( $I-J=.851$ ,  $1.098$ ,  $.572$ ;  $p=.0.000$ ,  $000$ ,  $.010$ ), el modelado ( $I-J=.679$ ,  $.710$ ;  $p=.004$ ,  $.046$ ), los contratos de conducta ( $I-J=.530$ ,  $.745$ ,  $p=.008$ ,  $.004$ ) y la extinción ( $I-J=.772$ ,  $.818$ ;  $p=.002$ ,  $.030$ ), en comparación con el alumnado de EF y LEF. Por su parte, el alumnado de LEI prioriza sobre la mención de LEF, la formación en técnicas conductuales como el refuerzo positivo ( $I-J=.595$ ,  $p=.036$ ) y los contratos de conducta ( $I-J=.585$ ,  $p=.044$ ).

Tabla 8  
*Valoración de las necesidades formativas en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en función de la mención*

Técnicas cognitivas	Mención									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Autoinstrucciones	3.52	0.773	3.93	0.958	3.87	0.859	3.65	0.689	3.67	1.155
Detención de pensamiento	3.54	0.849	3.76	1.016	3.41	1.204	3.42	0.857	3.42	1.165
Reestructuración cognitiva	3.69	0.865	4.06	0.892	3.78	1.003	3.62	0.983	3.58	1.443
Autorregulación	3.92	0.835	4.33	0.856	4.34	0.671	4.08	0.812	4.00	1.206

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Todo el alumnado de las menciones del título en Educación Primaria observa la necesidad de formación en técnicas cognitivas para el abordaje de las conductas disruptivas en el aula, como se puede observar en la tabla 8. La media de valoración de todas las menciones en las técnicas señaladas es superior a la mediana, con valoraciones muy cercanas a 4 en la mención de NEE, lo que indica una mayor sensibilidad hacia el aprendizaje de estas estrategias. La prueba de comparaciones múltiples da como resultado que las diferencias entre emociones son estadísticamente significativas, pero no se identifica peso alguno entre pares ( $F=3.118$ ,  $p=.016$ ).

## Discusión y conclusiones

Una de las mayores preocupaciones del sistema educativo actual es el incremento de los problemas de disciplina en las aulas de los centros escolares, que impiden el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado presenta graves dificultades para hacer frente a dicha problemática, pues durante mucho tiempo, no ha existido claridad en el abordaje de estas conductas desde la legislación educativa y se han utilizado estrategias poco específicas e intuitivas, que no han conseguido la disminución de dichos comportamientos. Ello ha llevado a la preocupación por la formación inicial de futuros docentes en esta tarea.

El comportamiento disruptivo disminuye si se aborda de manera multidisciplinar, como propone Uruñuela (2019), y se cree necesaria una capacitación, no solo para prevenir y reducir las conductas inadaptadas del alumnado, sino también para ayudar a cada una de las

personas que conviven en el aula a desarrollar habilidades y competencias que les sirvan para toda la vida.

Los datos obtenidos en este estudio muestran una elevada necesidad formativa en el alumnado, tanto en estrategias generales para la gestión del aula como en técnicas conductuales y cognitivas para poder resolver los conflictos inter e intrapersonales. Además, el alumnado expresa la necesidad de adquirir las competencias emocionales que les capacite para formar adecuadamente a su futuro alumnado, conscientes de que la infancia y la adolescencia son las etapas del desarrollo más adecuadas para el aprendizaje de estas competencias, como señalan Bisquerra et al. (2015), Calero (2012), Nembrini (2014), Tiani (2017) y Uruñuela (2019).

La formación en inteligencia emocional proporcionará a los futuros docentes una adecuada capacidad de empatía, clave para gestionar la convivencia del aula y reducir los problemas de comportamiento, como señalan Bisquerra et al. (2015) y Fernández-Berrocal (2008). Especialmente importantes son dos de las competencias propuestas por Bisquerra et al. (2015), la conciencia emocional, que permite conocer y diferenciar las emociones ante una situación determinada para actuar ante ella y la regulación emocional, que desarrolla el autocontrol, la tolerancia a la frustración o el control de la ira, habilidades esenciales para prevenir las conductas disruptivas y la conflictividad en aulas, donde el alumnado desmotivado e inmaduro emocionalmente es cada vez más numeroso.

Pero, como se puede observar en los resultados del análisis realizado, esta habilidad es de las menos entrenadas en la formación inicial del profesorado. Además, el alumnado encuestado reconoce y valora muy positivamente el aprendizaje de estrategias de comunicación asertiva y escucha activa, y técnicas para mejorar su autoestima y la capacidad de resolución de problemas.

La mención de Necesidades Educativas Específicas demanda mayor formación en educación emocional o estrategias de comunicación asertiva que la de Educación Física o de Lengua Extranjera (inglés), y parece necesitarlo más que el alumnado de Lengua Extranjera (francés). La mención de Educación Física muestra gran interés en aprender estrategias para desarrollar la autoestima y el alumnado de las menciones de Lengua Extranjera (francés) y Educación Musical considera más importante la formación en asesoramiento e intervención con familias.

El discente necesita una formación más exhaustiva en técnicas conductuales, pues, aunque tiene un conocimiento inicial adquirido en algunas asignaturas del Grado, es consciente de su falta de formación para poder aplicarlas correctamente y abordar los comportamientos disruptivos del aula. En este sentido, las técnicas de modificación de conducta más valoradas en el estudio son las que se utilizan para enseñar, mantener y aumentar la conducta deseable y, entre estas, el “refuerzo positivo” y el “contrato de conducta” y el “control de estímulos”.

En general aparece en los resultados de la investigación un bajo interés por el aprendizaje de las técnicas para eliminar conductas no deseables, que contrasta con los recientes estudios de Uruñuela (2019) donde encuentra que el método más utilizado para abordar las conductas disruptivas se centra en la imposición de sanciones al alumnado y que esto no está dando resultado. Por lo que estando de acuerdo con Gotzens et al. (2015), es esencial tener una adecuada formación también en este tipo de estrategias que han demostrado su validez científica y permiten resolver los problemas de disciplina, para evitar maneras de corregir poco consistentes, de tipo creencial, que conducen al profesorado en múltiples ocasiones al fracaso.

La técnica peor valorada ha sido el “castigo”, posiblemente por la connotación emocional

negativa que conlleva, esto es acorde a la consideración de expertos en el tema, como Orjales (2014) y Porcel (2010) que no recomiendan su utilización en la actualidad, a no ser que se incluya en un programa, en el que se una a la utilización de refuerzos, cuando el alumnado actúe de forma adecuada o en el caso de comportamientos muy peligrosos, que como evidencia Porcel (2010), se deben eliminar de manera inmediata, pero cuidando no ocasionar daño emocional al estudiante, ya que esto perjudicaría su autoestima o lo conduciría al aprendizaje de un modelo de conducta agresivo.

Se observan en la investigación algunas diferencias entre las menciones, donde el alumnado de Necesidades Educativas Específicas, Educación Musical y Lengua Extranjera (inglés) muestra mayor interés por aprender las técnicas de “refuerzo positivo”, “economía de fichas” y “contratos de conducta”, frente a la mención de Lengua Extranjera (francés) que parece tener menor necesidad de ellas.

En cuanto a la formación en técnicas cognitivas y a la luz de los resultados, se aprecia una alta demanda. La mejor valorada por todas las menciones, especialmente por Lengua Extranjera (inglés) es la “Autorregulación”, que sirve para mantener en el tiempo la conducta ya modificada. Esta técnica, como afirma Orjales (2014) ayuda al alumnado a responsabilizarse de su propio comportamiento, para que pueda decidir la forma de actuar más adecuada. Por ello, la utilización de este tipo de técnicas es adecuada para el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria, por la cotidianidad con la que aparecen las conductas disruptivas en estos últimos cursos de la etapa educativa.

## Referencias

- Álvarez, M., Castro, P., González-González de Mesa, C., Álvarez, E. y Campo, M. A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16746507027.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolea, E. y Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento (Vol.II)*. Barcelona: Graó
- Calero, B. (2012). *Manos a la escuela*. Sevilla: Punto Rojo.
- Calvo, A. (2010). *Jornadas para mejorar la convivencia escolar. Disrupción en las aulas: análisis e intervención*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- De la Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 249-260. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825649>
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En *Educación emocional y social: Análisis internacional* (pp. 159-196). Santander: Fundación Marcelino Botín
- Gómez-Núñez, M.I., Cano-Muñoz, M.A. y Torregrosa, M.S. (2020). *Manual para Investigar en Educación. Guía para orientadores y docentes indagadores*. Madrid: Narcea
- Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M. y Badía M. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: su predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de*

- Psicología*, 24(2), 317-330. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80441602006.pdf>
- Jurado, P. y Justiniano, D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe*, 4(12) 26-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson
- Nembrini, F. (2014). *El arte de educar de padres a hijos*. Madrid: Encuentro.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261>
- Orjales, I. (2014). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Porcel, A.M. (2010). Conductas disruptivas en el aula. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 34, 1-10. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_34/ANA\\_MARIA\\_PORCEL\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_34/ANA_MARIA_PORCEL_1.pdf)
- Poyato, J. (2018). *Otra educación. Sugerencias para padres y educadores*. Barcelona: Angels Fortune.
- Saumell, C., Alsina, G. y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Barcelona: Graó.
- Tiani, S. (2017). *Educar con amor y firmeza*. Madrid: Narcea.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Madrid: Narcea.
- Valderrama, R. (2017). Modelo de gestión estratégico en la convivencia y disciplina escolar para mejorar el comportamiento en los estudiantes de las instituciones educativas de José Leonardo Ortiz, Chiclayo 2015. *Revista Científica Hacedor-AIAPÆC*, 1(1). Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/504>