



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

Trabajo Fin de Máster

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE
SUS ESTRATEGIAS DE CONTROL DE AULA:
MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS
DISRUPTIVAS.**

Autor: **CÉSAR PARIENTE GUTIÉRREZ**

Tutor: **DR. MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN**

VALLADOLID, 2018

Resumen

El trabajo presentado corresponde a una investigación del tipo cuantitativo donde se recoge la apreciación que los docentes aportan sobre una de las habilidades educativas fundamentales a día de hoy: la intervención ante conductas disruptivas.

Para ello, los docentes encuestados han mostrado la percepción que poseen respecto a ocho conductas disruptivas que la literatura muestra que se dan con más frecuencia en el aula: *hablar a destiempo con los compañeros, destrucción del material escolar, inhibirse de las tareas escolares, robos y/o hurtos, interrumpir la clase, peleas y/o agresiones, desobediencia de las normas y a la autoridad, y pronunciar palabras malsonantes (“tacos”)*.

En esta investigación, se debe tener en cuenta que posee dos niveles de profundidad: un primer nivel que estudia al docente en cuanto a su percepción sobre si dichas conductas disruptivas ocurren o no en sus aulas, y un segundo nivel que permite indagar en las estrategias de modificación de conducta que perciben aplicar con mayor frecuencia en relación a reforzadores, castigos y estrategias de extinción, en caso de que perciban de manera afirmativa la conducta disruptiva encuestada.

Gracias a esto, el trabajo pretende caracterizar la intervención disciplinar en una muestra de 73 docentes de Palencia de distintos centros (tanto públicos como concertados), de distintas etapas educativas, distinto sexo y distinta edad; obteniendo datos relevantes en cuanto a una percepción mayor sobre la aplicación de castigos que refuerzos, una falta de percepción sobre las conductas disruptivas y distintos análisis en comparación de variables sociodemográficas mencionadas anteriormente.

Abstract:

The presented work corresponds to a quantitative type of research that includes the appreciation that teachers contribute to one of the fundamental educational skills of today: the intervention in the face of disruptive behaviors.

To this end, the teachers surveyed have shown their perception of eight disruptive behaviors that literature shows that occur more frequently in the classroom: *speaking inadvertently with peers, destruction of school supplies, inhibition of schoolwork, theft and / or thefts, interrupting the class, fights and / or aggressions, disobedience of the rules and the authority, and pronouncing bad words.*

In this research, we must be taken into account that it has two levels of depth: a first level that studies the teacher in terms of their perception of whether or not these disruptive behaviors occur in their classrooms, and a second level that allows us to investigate strategies of behavior modification that they perceive to apply more frequently in relation to reinforcers, punishments and extinction strategies, in case they perceive in an affirmative way the disruptive behavior surveyed.

Thanks to this, the work aims to characterize the disciplinary intervention in a sample of 73 teachers from Palencia from different centers (both public and private), from different educational stages, different sex and different age; obtaining relevant data regarding a greater perception about the application of punishments than reinforcements, a lack of perception about disruptive and different behaviors

Palabras clave

Modificación de conducta, control de aula, conducta disruptiva, habilidades docentes, intervención educativa, estrategia disciplinar.

Key words

Modification of behavior, classroom control, disruptive behavior, teaching skills, educational intervention, disciplinary strategy.

Contenido

Resumen	1
Palabras clave	2
Introducción.....	7
Planteamiento del problema	8
Capítulo 1. Marco teórico.....	9
El estudio del comportamiento en la historia.....	9
Las etapas del desarrollo humano	11
Las teorías de aprendizaje en relación con las conductas disruptivas.....	13
Las habilidades docentes en cuanto a la concreción del control de aula.....	16
Las nuevas metodologías y la situación del control del aula del docente en activo.	19
La disciplina en el aula: clasificación y necesidad.....	21
La modificación de conducta como elemento educativo	23
Las conductas disruptivas que se dan con más frecuencia en el aula	34
La elección entre el reforzador o castigo como elemento de modificación de conducta.	36
Capítulo 2. Propósito del trabajo	39
Objetivos	39
Hipótesis.....	39
Método.....	40
Participantes/ Muestra	41
Procedimiento.....	42
Variables.....	44
Diseño.....	45
Análisis de datos.....	45

Capítulo 3. Resultados.....	47
Análisis de resultados sobre las ocho conductas disruptivas en todos los sujetos ..	47
Percepción de las conductas disruptivas	47
Tipo de intervención percibida ante las conductas disruptivas	48
Comparación entre castigo y refuerzo.....	51
Análisis de resultados en relación a la etapa educativa.....	52
Análisis de resultados en relación a la variable sexo	56
Análisis de resultados en relación a la variable edad y experiencia docente.	57
Análisis de resultados en relación al tipo de centro donde interviene el docente. ..	57
Capítulo 4. Discusión.....	61
La respuesta negativa en la percepción de conductas disruptivas.....	61
Tipo de intervención ante las conductas disruptivas	62
Etapas educativas	63
Sexo.....	65
Edad y experiencia docente.....	66
Tipo de centro.....	66
Limitaciones del estudio.....	67
Posibles líneas de investigación	68
Bibliografía.....	69
Anexo. Instrumento utilizado para la investigación.....	74

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de tipos de intervención disciplinar.....	23
Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la muestra encuestada.....	41
Tabla 3. Análisis de frecuencias sobre conductas disruptivas.....	48
Tabla 4. Intervención general del profesorado que sí percibe las conductas disruptivas.....	50
Tabla 5. Comparación entre castigo y total de refuerzos para cada una de las conductas disruptivas.....	51
Tabla 6. Análisis de frecuencias sobre conductas disruptivas por etapa educativa.....	53
Tabla 7. Comparación de medias entre etapas en las que interviene el docente.....	55
Tabla 8. Análisis de frecuencias sobre conductas disruptivas por sexo.....	56
Tabla 9. Comparativa entre tipos de centro educativo.....	59

Agradecer a mí familia, amigos y compañeros de clase la elaboración de este trabajo, cuya ayuda ha sido inestimable tanto en conversaciones como en formación añadida para poder ejecutarlo.

A mi pareja, por sus sabios consejos en cuanto a la gestión del tiempo y el esfuerzo.

Al tutor de este trabajo, por sus explicaciones y consejos indispensables para dar forma a la investigación.

A todos los profesores del Máster, pues han aportado un granito de arena cada uno a este trabajo.

Y sobre todo, a los centros educativos, y en concreto a los docentes que se han ofrecido a colaborar en esta investigación, sin ellos no hubiese podido llevarse a cabo.

Gracias.

Introducción

Actualmente existen multitud de enfoques que determinan cómo los docentes deben actuar ante casos en los que el alumnado se encuentra desmotivado, y que por tanto influye de alguna manera en su comportamiento diario de aula. Además, vivimos una época en la que los docentes más innovadores tienden a alejarse de los conceptos propios al condicionamiento clásico, sin tener en cuenta que muchas veces, este modelo se repite de manera continuada en las intervenciones de aula de las diferentes etapas educativas.

Por este motivo, elaborar este trabajo supone la creación de un modelo general, que se aleja de los juicios ante el uso o no uso de paradigmas clásicos, y que simplemente pretende crear una ligera descripción de lo que los docentes perciben que ocurre a día de hoy, cuando un alumno muestra una conducta disruptiva.

Es por tanto que el problema adquiere así un nivel de relevancia alto, pues si el alumnado no adquiere hábitos comportamentales adecuados, todo lo que se proponga en segundo nivel perderá sentido y disminuirá su efectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Caracterizando la percepción docente sobre las distintas estrategias de intervención disciplinar, podremos conocer a qué modelo se afianza la modificación de conducta en el sistema educativo actual, pudiendo posteriormente crear programas de intervención que mejoren tanto la intervención docente, como el comportamiento del alumnado.

Para ello, el trabajo responde a objetivos del tipo perceptivo, donde en ningún momento se valora si realmente dicha intervención es real o no, pues existe la posibilidad de que tanto las conductas disruptivas encuestadas, como la intervención docente obtenida en la base de datos, al aplicar instrumentos con mayor validez y fiabilidad, obtengamos que existen con mayor o menor frecuencia las conductas disruptivas propias a esta investigación, o que los docentes castigan y refuerzan más de lo que ellos mismos perciben.

Por tanto, el planteamiento perceptivo responde a la visión sobre la aparición o no de las ocho conductas disruptivas en el aula, tanto en centros públicos como en concertados, y en las distintas etapas educativas. Añadiendo un apartado donde el docente muestra su percepción en cuanto a la intervención que realiza ante las conductas que sí considera que aparecen en su aula.

Planteamiento del problema

Existe una visión extendida en cuanto a la problemática que presenta el siguiente trabajo: la aplicación de habilidades docentes basadas en el control del aula en cuanto a crear climas de aprendizaje óptimos.

Es bien sabido que el perfil del educador, se encuentra en un momento especialmente delicado en cuanto a consideración de su labor, y por tanto genera situaciones de estrés en el aula, desmotivación, etc.

Además, tomando como referencia datos de 1994, España consiguió escolarizar a todo el alumnado menor de dieciséis años, creando por tanto una situación al docente de tener que enseñar al que no sabe, pero también al que no quiere aprender. (Esteve, 2012).

Sabiendo entonces dicha situación, las consecuencias del llamado malestar docente son múltiples (recursos materiales, condiciones de trabajo, consideración social, etc.) Pero añadimos como factor de primer orden: la violencia en el aula, pues es un elemento que influye en la seguridad y en la confianza en sí mismo del profesorado. (Armentia, 2000).

Entonces valorando la situación actual, es indispensable obtener datos sobre lo que el docente puede hacer para mejorar en dicha materia, necesitando poseer herramientas que permitan su evaluación de cara a una mejora educativa y por supuesto, siendo además el objetivo principal de este trabajo, el evidenciar qué tipo de intervención hace el docente a día de hoy ante las distintas conductas disruptivas, pudiendo ser el caso de que se estén manteniendo enfoques clásicos sin prestar excesiva atención a los enfoques más innovadores.

Revisando la bibliografía, no existe al alcance cercano un instrumento validado que permita al docente contrastar dicha problemática con la labor que el mismo pueda estar llevando a cabo en el aula más allá de la etapa infantil.

Por tanto, el problema planteado corresponde con la formulación de conocer hasta qué punto el docente en activo es consciente de la multitud de conductas disruptivas que surgen en el aula, cómo interviene ante estas y sobre todo, si escuchamos a las pedagogías más innovadoras en cuanto a descartar el condicionamiento clásico como modificador de conducta, pensar si dicho enfoque está obsoleto o se sigue aplicando.

Capítulo 1. Marco teórico

1. El estudio del comportamiento en la historia

Desde el principio de la conceptualización del comportamiento humano, el estudio de la conducta ha indagado en las distintas variables que influyen en el mismo, de cara a identificar de qué forma se construye la conducta humana.

Si bien es cierto, que actualmente las conclusiones residen en enfoques multicausales donde la influencia del ambiente posee un peso significativo en nuestra conducta, y que por tanto el ámbito escolar no se escapa a dicho análisis en cuanto a concretar motivaciones conductuales en nuestra época.

Marcando el inicio en una época pasada, en la cual el ser humano no se consideraba más que un primate como tal, ya se articulan teorías en cuanto a las relaciones sociales que estos establecían y que pudo ser el principio en cuanto a desarrollar las conductas sociales que podemos observar en el día a día. (Alonso y Alonso, 2018).

Y desde este inicio de la conducta social, el ser humano posee criterio en cuanto a discernir los comportamientos sociales adecuados (que podríamos clasificar como aquellos que van en pro de la mejora de la sociedad) frente a los que son inadecuados (que van en contra de la norma social o que parten desde actitudes individualistas).

En cuanto a estos comportamientos denominados como “disruptivos”, la psicología ha mostrado siempre especial interés en cuanto a la violencia, agresión y por tanto, en las formas de modificar dichos comportamientos en cuanto a elementos disciplinares.

Y este interés no se aleja del contexto educativo, pues desde la década de los sesenta, la modificación de conducta en el aula mejora desde varias perspectivas: programas de comportamiento indisciplinado, programas de mejora del rendimiento académico, incluso teniendo en cuenta al alumnado con NEE, etc. (Barkley, 1998).

Existen argumentos de carácter naturalista que engloban los comportamientos disruptivos como elementos innatos a la naturaleza humana. Aun sabiendo que dicha información está necesitada de revisión, si muestra una primera idea en cuanto a que la especie humana, posee capacidad de modificar dichos comportamientos y patrones de conducta, haciendo de los seres humanos, seres racionales y que por tanto, pueden utilizar dicha razón a la hora de mostrar una conducta u otra; haciendo de esta un elemento modificable. (Fernández, 2005).

En las bases psicológicas, encontramos tres enfoques claramente diferenciados: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el aprendizaje por observación. (Navarro y Martín, 2010).

Respecto al condicionamiento clásico, cuya fundamentación es atribuida a Ivan Pavlov; comenzó sus estudios en cuanto a la formación de reflejos condicionados en base a la respuesta de salivación mostrada en cuanto al sonido de una campana: asociando la comida al sonido de la campana, y por tanto la salivación se producía directamente con el sonido de dicha campana, sin necesidad de mostrar el alimento.

Respecto a lo aplicable al aula, podemos situar ejemplos muy claros en cuanto al alumno que juega continuamente en clase con su compañero desde que entra el profesor en el aula. Podemos, por tanto suponer, que la conducta de “jugar” durante la clase de un profesor en concreto puede ser una respuesta ante un estímulo que es “el profesor” y por tanto, la respuesta de jugar, estaría asociada a dicho profesor por múltiples razones (clases normalmente aburridas, demasiada permisividad, refuerzo de la conducta de jugar, etc.) Desde esta base, se pueden obtener multitud de datos en cuanto a la modificación de conducta y al aprendizaje en si mismo.

Otra visión se presenta en el condicionamiento operante de Burrhus Frederic Skinner, cuya definición principal se basa en conductas ejecutadas por el principio de consecuencia. Dicho de otra manera, el condicionamiento operante se basa en los dos principios fundamentales que, posteriormente, desarrollaremos con mayor profundidad y que nos servirán para articular nuestro estudio: el reforzamiento y el castigo, en cuanto al cómo el profesorado afronta las conductas disruptivas que se puedan dar en el aula.

En cuanto al tercer tipo, Albert Bandura muestra un aprendizaje más basado en la observación y en la importancia de las conductas del referente al que prestamos atención. Aun siendo un enfoque muy interesante, el trabajo presentado radica su atención en las bases del condicionamiento operante, desde el cual se formulan las variables a medir.

Sabiendo entonces que el estudio del comportamiento forma parte de los principios de la psicología, y que los distintos modelos de aprendizaje son parte primordial del comportamiento humano, debemos desarrollar en mayor profundidad dichos conceptos en siguientes partes del trabajo, pues es fundamental conocer cómo dichas teorías

propuestas, han ido introduciéndose en el paradigma educativo actual y, aun existiendo profesionales de la educación en ambas partes (detractores y partidarios de las mismas), comprobar de qué manera estas se siguen utilizando en la escuela actual.

Entonces, sabiendo que en base a los estudios psicológicos primarios, las conductas pueden modificarse en cuanto a distintos procesos de aprendizaje; el paso siguiente (y siguiente apartado de este marco teórico) es comprender de que múltiples formas el ser humano aprende en base a lo presentado y por tanto, genera conductas que pueden ser modificadas desde el campo de la psicología del aprendizaje. (Martín y Pear, 1998).

2. Las etapas del desarrollo humano

El ser humano se desarrolla y crece en sociedad acorde tanto a sus aprendizajes como a su proceso, pues es innegable que un alumno de 7 años es distinto a uno de 18 años.

Por tanto, es importante conocer cuáles son las características que definen a las distintas etapas en cuanto al proceso de desarrollo cognitivo del individuo, de cara a poder situar qué es normal, que es prioritario en la modificación de conducta de cada etapa y por tanto, que caracteriza a cada una de las distintas etapas estudiadas.

Según la “Convención de los Derechos del Niño” ocurrida en 1989, se define al niño como *todo ser humano desde que nace, hasta que alcanza la “mayoría de edad”* haciendo muy difícil encontrar la frontera entre el primer y el segundo grupo, pues la política de cada país es la que define la mayoría de edad. Por tanto, la opción más común de intervalo recae en los 18 años de edad cumplidos para pasar al segundo grupo. (Mansilla, 2000).

No obstante, el primer gran influyente en dicha distinción en las etapas del desarrollo cognitivo fue Piaget, dividiendo dicho proceso en cuatro bloques: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de operaciones formales. (Piaget y Battro, 1973).

Dejando por tanto Piaget definidas, una serie de características que identifican en qué etapas se encuentran los sujetos, las cuales vienen ilustradas en el trabajo de Rafael (2009) sobre el desarrollo cognitivo:

- 1) Sensoriomotora: (desde el nacimiento hasta los 2 años) *Niños aprenden conducta propositiva, pensamiento orientado a medios y fines y la permanencia de objeto.*
- 2) Preoperacional: (de los 2 a los 7 años) *Uso de símbolos y palabras para pensar, solución intuitiva de los problemas, pero limitación por rigidez, centralización y egocentrismo.*
- 3) Operaciones concretas: (de 7 a 11 años) *Se aprenden operaciones lógicas de clasificación y conservación. El pensamiento está ligado a fenómenos y objetos del mundo real.*
- 4) Operaciones formales: (de 11 a 12 años) *Aprende sistemas abstractos de pensamiento, permitiendo la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.*

Aun sabiendo la crítica existente a la formulación piagetiana en cuanto al método de investigación, naturaleza gradual del pensamiento, universalidad de etapas, etc. Si es cierto que sentó las bases sobre las posibilidades de caracterizar las etapas de desarrollo, y por tanto, obtener patrones competenciales comunes para los individuos en momentos puntuales de su proceso.

Por otra parte, Vygotski muestra una estructuración distinta en crítica al planteamiento primero, pues él sitúa el aprendizaje del niño como *una incorporación de herramientas culturales*. Y por tanto, en interacción con otros. Para ello, él plantea cinco conceptos clave: funciones mentales, habilidades psicológicas, zona de desarrollo próximo, herramientas de pensamiento y mediación. (Vygotski, Cole y Lurii, 1996) de los cuales definimos tres en este apartado:

- 1) Funciones mentales: Existen dos tipos, inferiores (las propias a nuestro ser por el simple hecho de nacer) y las superiores, las cuales se adquieren y se desarrollan mediante la interacción social.
- 2) Habilidades psicológicas: Se refiere al momento en el que un acto natural, adquiere un componente distinto comunicativo. Por ejemplo, si un niño llora porque algo le duele, es una función mental inferior; pero si lo hace para llamar la atención, adquiere dicho componente comunicativo y por tanto, es un nivel superior.

- 3) Herramientas de pensamiento: Vygotski define el desarrollo en cuanto a cambios cualitativos en los procesos cognitivos. La gran diferencia con Piaget aquí reside en la descripción de estos sobre herramientas técnicas y psicológicas, pues en dichas técnicas, se poseen habilidades para modificar objetos, y en las psicológicas, se adquiere control del pensamiento y la conducta.

Por tanto, Vygotski concluye que la cultura es importante y resuelve en gran medida la formulación del desarrollo del individuo, eliminando la idea de capacidades más avanzadas que otras, o incluso de posibilidades en torno a las franjas de edad. (Carrera y Mazarella, 2001).

3. Las teorías de aprendizaje en relación con las conductas disruptivas.

Tras haber desarrollado las bases del aprendizaje, existen multitud de autores que han presentado diferentes teorías de aprendizaje que, de alguna manera, corresponden con lo citado en el apartado anterior.

Para entender mejor dicha relación y, por supuesto, su aplicación más relacionada al campo educativo, debemos señalar en un principio los componentes que intervienen en todo el paradigma educativo, pues estos serán los protagonistas indiscutibles del proceso de enseñanza, y en definitiva, de todo lo relacionado con la modificación de conductas disruptivas que puedan darse en el aula.

El proceso de enseñanza/ aprendizaje (E/A) posee distintos elementos según detalla Pedro Hernández en su libro *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente* (1989):

- 1) *Uno que conoce (el que puede enseñar) que a su vez, debe querer enseñar y sepa enseñar (docente)*
- 2) *Uno que desconoce (el que puede aprender) que a su vez, debe querer aprender y sepa aprender (alumnado)*
- 3) *Elementos ajenos a lo personal: contenidos curriculares, procedimientos y medios.*

Conocer a los principales participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje, se convierte en base fundamental de las habilidades relacionadas con el control del aula, y en la identificación de conductas disruptivas de carácter social e instruccional, pues conociendo los elementos de análisis, podemos llegar a conclusiones primeras en cuanto al donde se debe incidir a la hora de tomar medidas de mejora del clima de aula.

Poniendo un ejemplo: Si la mayoría del alumnado muestra conductas disruptivas, podemos analizar los siguientes elementos: docente (en cuanto a su metodología, relaciones sociales, disciplina, etc.), alumnado (en cuanto a su motivación, atención, disposición en el aula, etc.) y los elementos ajenos a lo personal (falta de adecuación de contenidos, metodologías no adaptadas, etc.)

Obteniendo datos sobre los participantes de dicho proceso de e/a, debemos conocer cómo se genera el aprendizaje en el alumnado, pues el control del aula tiene como fin la creación de climas adecuados de aprendizaje.

Por tanto, debemos formarnos en los grandes autores de la psicología del aprendizaje en cuanto a sus teorías que dan luz al cómo se genera dicho proceso y la relación entre las mismas:

Vygotsky (1988) plantea un complejo sistema de zonas de desarrollo donde el individuo aprende, en parte por su cuenta y, en parte mediado por referencias de la siguiente manera:

- 1) Zona de Desarrollo Real (ZDR): El conocimiento ya adquirido.
- 2) Zona de Desarrollo Potencial (ZDP): El conocimiento que se puede adquirir con la mediación/guía de otro individuo.
- 3) Zona de Desarrollo Próximo: La diferencia existente entre ZDR y ZDP en el aprendizaje del individuo.

Esta fuente de información sobre aprendizaje, se corresponde con la afirmación planteada por Bandura (1982) en cuanto a que el individuo aprende en base a la observación y/o imitación. Sus componentes se pueden resumir a lo siguiente: (Martín y Navarro, 2011)

- 1) *La adquisición y la atención:* Observación del imitador en cuanto a reconocer los rasgos de la conducta a imitar.
- 2) *Retención y codificación simbólica:* Almacenaje memorístico en cuanto a las respuestas dadas por el modelo.
- 3) *Ejecución y reproducción:* Aceptación de la conducta como adecuada y por tanto, con ventajas en su reproducción.
- 4) *Consecuencias:* Refuerzo o no de la conducta aprendida e imitada.

Para refutar esta idea, Bandura estructuró un experimento temprano sobre el aprendizaje de estilos agresivos de conducta a través del modelado, donde unos niños observaban a un adulto realizando actos agresivos a un muñeco. Posteriormente, midieron cual es el grado de agresividad adquirido por el niño.

El grupo de control sin exposición a dicho modelo de agresividad, no llegó a exhibir formatos nuevos en cuanto a dicha agresividad. No obstante, el grupo que sí estuvo expuesto, demostró adquirir dichas conductas de imitación. (ConductaSocial, 2013)

Por tanto, la afirmación de que la actuación social en el aprendizaje es importante, se sostiene en varias de las teorías fundamentadas de múltiples autores, y por tanto Bruner articula el aprendizaje inductivo, formulando la idea de que la función del maestro ya no pasa por hacer que el alumnado almacene información, sino que el docente debe “mediar” en cuanto al proceso de E/A, yendo desde *lo particular y próximo, a lo general y lejano*. (Bruner y Haste, 1990).

Y es Ausubel (1976) el que aporta el elemento significativo a lo presentado anteriormente en cuanto a la formulación de la permanencia en el tiempo del aprendizaje y su relación con estructuras cognitivas anteriores. Dicho de otra manera, el relacionar conceptos previos para encontrar sentido y coherencia a lo aprendido, es fundamental para el aprendizaje.

Por todo esto, concluimos que si el individuo aprende principalmente en cuanto a la observación e imitación y que desde ahí muestra sus conductas, las cuales podrán ser reforzadas o no; no es imposible que las referencias que mostramos, tengan que ver con las conductas disruptivas que se dan en el contexto escolar y que dicha referencia debe de poseer un rol docente muy concreto, que muestre rasgos de liderazgo y que tenga la

capacidad de identificar las conductas que deben mostrarse en el aula, y las que no favorecen el proceso de E/A.

Así, el docente eficaz, podrá gestionar el clima de aula y aplicar un estilo disciplinar concreto a la hora de intervenir ante las diferentes conductas disruptivas que puedan darse en el aula.

Para ello, debemos conocer entonces como primer paso, qué supone ser docente y qué competencias clave se le exigen desde la literatura, para obtener datos en cuanto a las demandas que se pueden observar en relación a la modificación de conductas disruptivas en el aula. Dicho de otra manera: comprobar la relación que, teóricamente, existe entre el profesor eficaz en cuanto a sus habilidades, definiendo competencias cuya origen radique en el clima de aula, resolución de conflictos y, por supuesto, intervención ante conductas disruptivas.

3. Las habilidades docentes en cuanto a la concreción del control de aula.

El docente se ve sometido día a día a multitud de situaciones en las que debe decidir la mejor opción de cara al desarrollo del proceso de E/A en el aula.

Por ello, el profesional educativo debe realizar tareas desde preparación de sesiones, hasta la intervención de dicha preparación, con su posterior evaluación para obtener datos de cara a la siguiente preparación, y así sucesivamente en todas las intervenciones que realice durante su vida profesional.

Es por tanto imprescindible optimizar tiempos, y sobretodo saber a qué puntos de cada una de esas fases, debemos dedicar mayor cantidad de tiempo y esfuerzo, pues la optimización de todo lo que engloba la intervención educativa, es fundamental en un ambiente donde el tiempo, se convierte en un bien tan preciado para el docente eficaz.

Y es por este motivo que la formulación de las habilidades docentes básicas se convierte en elemento principal a conocer por el profesional de la enseñanza, pues el docente eficaz debe saber qué es prioritario a tener en cuenta sobre todo lo que engloba la labor pedagógica y poder centrar esfuerzos en dichos elementos principalmente para llegar al fin primero de la tarea educativa: *el desarrollo óptimo y aprendizaje del alumnado*.

(Vázquez, 2001)

Por este motivo, debemos conocer que las habilidades docentes pueden definirse como *factores o técnicas que tienen un papel importante en el proceso de aprendizaje del alumno y que dan origen a diferencias individuales importantes, que los docentes capacitados deben considerar a la hora de ajustar el proceso E/A* (Bixio, 2005; Castellá, Comelles, Cros & Vilá, 2007; Martínez Geijo, 2007; Carbonero, Martín-Antón & Reoyo, 2009; Woolfolk, 2010)

Bajo esta definición, la investigación planteada comprende únicamente las habilidades relacionadas con elementos de intervención ante conductas disruptivas de carácter social e instruccional, en cuanto a la factibilidad del estudio en relación al gran campo de conocimiento que correspondería el estudiar todas y cada una de las posibles habilidades que se dan en la labor docente.

Por consiguiente, definir todos los elementos que caracterizan la perfección educativa es tarea inabarcable, puesto que el alumnado es un elemento vivo que no dispone de objetividad descriptiva en cuanto a la representación de la realidad. No existe una metodología concreta que siempre funcione indistintamente del alumnado destinatario, ni por tanto una intervención idónea que siempre de buenos resultados ante conductas no deseadas.

Dependiendo del alumnado, los docentes debemos actuar de una manera u otra, siendo esta la afirmación evidente que podría enmarcar en gran medida lo relacionado al control del aula, puesto que el alumnado y el contexto, también definen el tipo de intervención (Extremera, 2003).

Por tanto, dada la amplitud de habilidades que pueden considerarse, estas se definen de múltiples formas según qué autores, pues es inevitable que cada cual, aporte una pincelada de importancia a según qué habilidad docente, en cuanto a la experiencia personal, contexto de estudio, etc.

Tal es el caso de Hernández, Martínez y Murillo (2011) cuyo enfoque de *Diez factores relacionados con la enseñanza eficaz* se resume a lo siguiente:

- 1) *Comprometerse con la escuela y sus estudiantes*
- 2) *Desarrollar y mantener un clima de aula positivo*
- 3) *Tener y comunicar altas expectativas*
- 4) *Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente*
- 5) *Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas*
- 6) *Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo:*
- 7) *Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender*
- 8) *Organizar y gestionar adecuadamente el aula*
- 9) *Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos*
- 10) *Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos*

Otro enfoque, es el ofrecido por Perrenaud (2004) que clasifica la labor en cuatro bloques que comprenden distintas competencias docentes:

B.1: Saber planificar, prepararse para enseñar

- *CD1: Establecer objetivos y diseñar situaciones de aprendizaje.*
- *CD2: Planificar la progresión del aprendizaje.*

B.2: Saber actuar, actividades de aula.

- *CD3: Gestionar el aula*
- *CD4: Atender la diversidad*
- *CD5: Educar en valores*
- *CD6: Usar las nuevas tecnologías*

B.3: Saber interactuar, contextualizar el aprendizaje

- *CD7: Trabajar en equipo y participar en la gestión de la escuela*
- *CD8: Conocer a la comunidad y al entorno escolar, implicarlos e informarlos*

B.4: Saber ser docente y garantizar el éxito y bienestar profesional.

- *CD9: Gestionar el propio trabajo y tomar decisiones de mejora*
- *CD10: Competencias curriculares. Conocer la propia materia.*

A mayores, encontramos la aportación de Zabalza (2003), cuya lectura resume el perfil docente universitario (las cuales podemos comprobar semejantes a las propuestas por Perrenaud en cuanto a la educación primaria) a las siguientes competencias:

- 1) *Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje,*
- 2) *Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.*
- 3) *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas•*
- 4) *Manejo de las nuevas tecnologías.*
- 5) *Diseñar metodología y organizar actividades.*
- 6) *Comunicarse-relacionarse con los alumnos.*
- 7) *Tutorizar*
- 8) *Evaluar*
- 9) *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza*
- 10) *Identificarse con la institución y trabajar en equipo.*

Por todo esto, podemos concluir que las habilidades docentes fundamentales estudiadas por múltiples autores, se centran en **la programación previa** en cuanto a estructurar los contenidos, diseño metodológico, etc. También a **la propia intervención de aula** en cuanto a elementos fundamentales como la competencia comunicativa, manejar varios recursos en cuanto a las explicaciones, mantener un clima de aula positivo, etc. Y por último, las referidas a todo el conjunto **elemento evaluativo**, donde nos referimos al seguimiento, la reflexión, la atención individualizada, etc.

Respondiendo a dicha conclusión, este trabajo se centra en la intervención de aula, y en concreto en las propias habilidades que corresponden al como el docente responde a las distintas conductas disruptivas que se dan en la sesión, de cara a obtener distintas variables que puedan medirse con el cuestionario planteado.

5. Las nuevas metodologías y la situación del control del aula del docente en activo.

El control del aula se considera una de las mayores dificultades en el paradigma educativo actual, donde la metodología que prima como recurso inicial es el “constructivismo” (metodología que sitúa al alumnado como eje principal y elemento protagonista de la propia gestión del proceso de e/a), descartando en un inicio metodologías más tradicionalistas como la “transmisión-recepción” (Carreño, 2009) donde el alumnado es un mero receptor de un mensaje que debe aprender.

Es por tanto que el enfoque más tradicionalista, pasa a un segundo plano, adquiriendo el profesorado un nuevo rol más complejo y difícil de ejecutar (Rodríguez, Núñez, Valle & Rosario, 2009) donde la motivación, la guía de aprendizaje, orientación, gestión del aula, etc. se convierten en parte fundamental de la eficacia docente. (Álvarez & García, 2002; Pavié, 2011).

Actualmente, el constructivismo es el considerado *elemento vertebrador de la labor docente* donde la mediación educativa, se convierte en la tarea fundamental en la intervención pedagógica. (Fenstermacher & Richardson, 2005; Valdivieso, Carbonero & Martín, 2013). Además, esta afirmación se sostiene en cuanto a que el constructivismo, *comprende la existencia de diferentes etapas en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos; y redefine el lugar y "rol" de los estudiantes y profesores.* (Carreño, 2009)

Por tanto, siendo este el marco pedagógico actual, no es de extrañar que la conclusión primera que se obtiene sobre las metodologías más innovadoras (en relación al control del aula, pues en ningún momento la intención pretende una argumentación de necesidad a métodos más tradicionalistas) supone a un alumnado motivado y participativo en cuanto a lo que el proceso de E/A se refiere. Pero si el alumnado no es realmente partícipe, e incluso que ni siquiera muestra un verdadero interés por el mismo, la tarea relacionada con el control del aula se convierte irremediamente en un factor arduo que desautoriza al docente, el cual persigue como primera intención que el alumnado adquiera ese componente de responsabilidad de su propio aprendizaje.

Dicho lo cual ¿qué puede hacer el docente, en cuanto a la aplicación de metodologías innovadoras, para crear un clima de aprendizaje idóneo en el aula, incluyendo al alumnado reacio a dicho proceso? La respuesta se encuentra en la literatura actual referente a elementos propios a la disciplina, el uso del humor, rol de liderazgo, etc. En definitiva, en los factores que dan luz al control del aula y de los cuales, obtendremos las distintas formulaciones de variables a medir en el presente trabajo.

Definimos por tanto el control del aula como un elemento vivo que comprende el uso de habilidades docentes en cuanto a la creación de un clima de aprendizaje adecuado del grupo, y que gestione distintas situaciones de conducta disruptiva que puedan darse por parte del alumnado.

Por tanto, es innegable la relación que el control del aula posee en cuanto a la modificación de conducta que el docente en activo aplica en el alumnado. Pero diversos estudios concluyen discrepancias en la percepción que el alumnado posee en cuanto a *comportamientos objeto de castigo, como acerca de las intervenciones que los docentes aplican a las mismas*. Demostrando así que no es la falta de intervención del docente el problema, sino la falta de coherencia entre intervención disciplinaria y conducta mostrada el fallo primero, junto con la falta de consciencia por parte del alumnado de haber sido sancionado, repitiendo por tanto dicha conducta en momentos futuros. (Gotzens, Castello, Genovard y Badía, 2003).

Dicho de otra manera, y formulando este párrafo como conclusiones en cuanto a lo mencionado hasta ahora; el alumnado necesita una referencia positiva en cuanto al proceso de E/A se refiere. Y dicha referencia debe de poseer un rol de liderazgo que se adapte a las necesidades del grupo al que se pretende educar, sin este factor indispensable, el proceso de E/A está condenado al fracaso.

Y siendo las nuevas metodologías el elemento vertebrador del paradigma educativo actual, el docente debe de resituar su rol de liderazgo a un nivel superior de autoconocimiento, pues saber qué tipo de liderazgo asumo en mis intervenciones de aula, permite ser más riguroso en dicho rol educativo e incluso el poder aplicar dichas metodologías con mayor efectividad, pues delegando procesos y protagonismos en el alumnado, el rol docente adquiere un matiz más necesario en cuanto a la mediación y gestión del clima en el aula. Y dicha mediación solo puede realizarse de manera adecuada, teniendo claros los componentes disciplinares que caractericen la intervención docente.

6. La disciplina en el aula: clasificación y necesidad.

Al plantear ese contexto ideal de construcción de aprendizaje, basado en los distintos modelos de referencia psicológica mostrados en la exposición primera en cuanto al aprendizaje del alumnado, encontramos que para que esto se lleve a cabo, es indispensable que la disciplina exista en pro de *la organización del aula, la escuela, facilitar procesos de socialización y enseñanza/aprendizaje*. (Cubero, Abarca y Nieto, 1996, p.9)

Siendo esta la definición mostrada, la disciplina en educación es elemento vertebrador educativo en cuanto a la consecución del objeto principal del educador de desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Actualmente, la indisciplina es un problema difícil de atajar, pues existen multitud de causas (a mayores de la mostrada anteriormente) y es muy difícil de atajar dado que estudios demuestran que la formación del docente en activo en cuanto al manejo disciplinar, se adquiere *desde perspectivas experienciales, creencias e intuiciones y desde el sentido común* (Soto, 2017). Dicho de otra manera, se aprende a aplicar adecuadamente la disciplina, con la experiencia. Y esto es un problema serio tanto para el docente inexperto, como para el docente experimentado que no posee el rigor del conocimiento en cuanto a la gestión de grupos.

Además, el artículo de Cubero Venegas (2004) en relación a la disciplina, muestra distintos niveles de intervención que permiten clasificar la misma en tres tipos/momentos que se relacionan entre sí, pero que pueden y deben analizarse indistintamente, mostrando así su importancia en el proceso de E/A.

- 1) **Técnicas preventivas:** Relacionadas con todos los recursos aplicados a la previsión de que las posibles conductas disruptivas no se muestren.
- 2) **Técnicas de apoyo:** Referidas a las estrategias que el docente mantiene durante la intervención, que suman a la prevención de las conductas disruptivas, y forman parte de las distintas técnicas correctivas en sí mismas.
- 3) **Técnicas correctivas:** Relacionadas con las aplicación de estímulos diversos a la conducta disruptiva mostrada por el alumnado y que corrigen la misma de cara a una no repetición de la misma.

En el caso del estudio planteado, nos basaremos en las técnicas correctivas en cuanto a definir las variables que queremos medir, pues la actuación del docente en cuanto a la modificación de conductas disruptivas en el aula parte de lo correspondiente a dicha categoría de técnicas en relación a lo propuesto por Skinner de refuerzos y castigos.

7. La modificación de conducta como elemento educativo

Partiendo de la base de que la modificación de conducta, y por tanto el condicionamiento, suponen un conflicto en cuanto a considerarse conceptos anticuados, el libro del que se han obtenido bastantes referencias en cuanto a la elaboración de este TFM llamado *Modificación de conducta* de Martín y Pear (1998) establece distintos mitos en cuanto a las técnicas de modificación de conducta se refiere, entre los cuales debemos tener claros los siguientes en educación.

- 1) *Usar recompensas constituye un chantaje.*
- 2) *Modificar conductas implica usar drogas, cirugía y terapia electroconvulsiva.*
- 3) *La modificación de conducta está obsoleta.*

Por tanto, y sabiendo que el análisis de la conducta es *el estudio científico de las leyes que gobiernan las acciones de los seres humanos, y de los otros animales*, podemos definir la conducta como *cualquier actividad muscular, glandular o eléctrica de un organismo* y más genéricamente como *lo que se hace o dice* (Martín y Pear, 1998)

Sabiendo que la característica primera de la modificación de conducta es que se deben definir los problemas conductuales que se estiman objetivamente de cara a tomar cambios hacia una mejora comportamental, añadimos que se pretende también con dicha actividad la modificación del entorno (personas, objetos y sucesos presentes del contexto cercano) en cuanto a un mejor funcionamiento. Todo ello se denomina con la palabra estímulos.

Además, sabemos que los métodos de modificación de conducta se pueden describir de manera precisa y objetiva en cuanto a la posible réplica de distintas estrategias que los docentes utilizan y que en su clase ha podido funcionar bajo conductas similares

Sin embargo, una conducta prolongada en el tiempo, necesitará de un enfoque de capacitación psicológica mayor a la que el docente no puede llegar y por tanto la modificación de conducta más compleja, corresponderá siempre a otro nivel profesional.

Las técnicas correctivas de modificación de conducta que pretendemos medir en el estudio, se acotan al contexto escolar; donde conocemos plenamente el entorno del alumno disruptivo.

Dicho de otra manera: Este trabajo pretende medir actuación docente en cuanto a la modificación de conducta de alumnos que (por ejemplo) hablen constantemente durante las explicaciones, molesten a los compañeros en las distintas sesiones, rompan el material escolar, etc. Sin embargo, no pretende medir como el docente colabora en la modificación de conducta en cuanto a la colaboración de dicho alumno en las tareas familiares, sus relaciones fuera del ámbito escolar, o distintos comportamientos más allá del momento de intervención escolar.

Existen por tanto, desde las bases de la psicología conductual, distintas técnicas de corrección que articulan la actuación docente en cuanto a las distintas conductas que se deben corregir (Martín y Pear, 1998):

7.1 El reforzador

Podemos definir el reforzador como el *acontecimiento presentado inmediatamente después de una conducta, provoca que la frecuencia o la posibilidad de que ocurra la conducta aumente*. No siempre se es consciente de estar dando dicho reforzador ni de estar recibéndolo tras una “conducta o respuesta operante” (*conductas que operan en el entorno para generar consecuencias*). En cuanto a la selección de qué reforzadores se deben utilizar en cada caso, la respuesta viene dada en apartados anteriores donde se indica claramente la necesidad de conocer al alumnado como habilidad docente, de cara a saber sus gustos y por tanto, poder crear refuerzos de mayor intensidad.

Normalmente, los reforzadores positivos se encuentran incluidos en cinco categorías de análisis:

- 1) Consumo (golosinas, refrescos, etc.)
- 2) Actividad (ver la televisión, mirar por la ventana, etc).
- 3) Manipulativo (navegar por internet, colorear, etc.)
- 4) Posesión (sentarse en el sitio preferido, tener la exclusividad del juguete deseado, etc):
- 5) Social. (palmadas afectuosas, abrazos, elogios, etc.)

No obstante, se debe tener cuidado en cuanto a la aplicación de dichas técnicas de corrección por poder llegar a puntos de disminución de la motivación intrínseca, incluso proponiendo que lo tangible jamás debe ser un reforzador por dicho motivo de reducción de la motivación intrínseca. (Deci, Koestner y Ryan, 1999).

Además, los reforzadores deben poseer un punto de novedad y tamaño en cuanto a los conceptos de magnitud (no es lo mismo un regalo de un llavero que el regalo de un coche) y de privación y saciedad, donde un alumno que recibe continuamente refuerzos positivos, se cansará de ellos y no presentará modificación conductual alguna.

Respecto a la contingencia del reforzador, se presenta el caso de que un alumno levanta la mano para realizar una pregunta, en vez de interrumpir de manera esporádica, en ese momento el docente le felicita y por tanto, el reforzador (la felicitación) se convierte en *contingente* respecto a la conducta, pues ha ocurrido tras darse esta.

Una posible clasificación de estos es la siguiente: **refuerzos positivos y refuerzos negativos**. Donde la primera distinción recae en que, en el caso del refuerzo positivo, al alumnado se le premia la conducta con una consecuencia positiva. En cambio, en el refuerzo negativo, al alumnado se le premia la conducta eliminando una consecuencia negativa.

Para finalizar la explicación de los refuerzos, se debe tener en cuenta que a veces estos hacen que las conductas disruptivas ocurran más aún en el aula. Dicho de otra manera: Un docente está explicando una clase y los alumnos empiezan a molestar y a interrumpir, el docente decide dejar la explicación y ponerles un vídeo para que se encuentren tranquilos, es fácil que ese alumnado presente dicha conducta disruptiva en el futuro si reforzamos la misma.

El refuerzo incondicionado o condicionado, o lo que es lo mismo *aquellos estímulos que refuerzan sin necesidad de haber sido previamente condicionados* (“¡Buen trabajo!”). En cambio, el refuerzo condicionado necesita del proceso de asociación para que el refuerzo tenga consecuencia en la conducta. (“el timbre para salir al patio, por ejemplo”). El elogiar a alguien, se establece como reforzador condicionado en la etapa infantil, y perdura durante la etapa adulta

Bajo esta definición de refuerzo condicionado, asemejamos también el “dar o quitar puntos”. Recurso que utiliza bastante profesorado en cuanto a mantener unas técnicas de control de aula adecuadas y que utilizan algunos docentes en cuanto a modificar los comportamientos, donde los puntos en sí, no son un reforzador primario, se convierten en un reforzador a medida que el obtener más puntos, incluye mejores calificaciones, elogios del profesorado, menos castigos, etc.

Este tipo de refuerzo, tiene cercanía al programa de modificación de conducta basado en la **economía de fichas**, donde el alumnado consigue esos puntos (reforzador condicionado) y posteriormente puede canjearlos por reforzadores de apoyo como: jugar con el ordenador, salir un rato antes al recreo, etc.

En este tipo de refuerzos, se debe llegar al punto de que no sea “la ficha” el motivador principal, pues el objetivo de estos programas recae en que la conducta positiva debe interiorizarse en base a una motivación de carácter más interno. Por tanto, para eliminar dicho programa, se debe retirar paulatinamente el mismo pues, si se retira de manera drástica, es fácil que se den casos de desaprobación e incluso de vuelta a conductas que habían sido eliminadas.

Para terminar, en toda esta definición también se incluyen las **rutinas de aula**, que son actividades concretas del grupo, que generan conductas en cuanto al control del comportamiento, y que facilitan la técnica de corrección grupal al docente. (Muñoz, 2004). Dicho de otra manera, si todo el grupo está hablando, es difícil que podamos mandar callar uno por uno a los alumnos, por tanto explicamos que cuando el profesor levante la mano, el alumnado tendrá que hacerlo también y callarse instantáneamente o habrá consecuencias (positivas si lo hacen bien, negativas si no lo cumplen). Pues, uno de los posibles errores en cuanto a la aplicación de estas es por ejemplo el “reñir/elogiar al alumnado que no se porta bien pero, o bien no se acompaña de castigo o no se refuerza en cuanto a ninguna conducta deseable distinta.

Estas, por su definición, no constituyen una técnica de modificación de conducta en sí mismas, sino que se articulan en base a un facilitador del control del aula, encajando más en la definición de técnica de apoyo propuesta por Cubero (1996).

Martín y Pear (1998), nos muestran distintas directrices e cuanto a la aplicación del refuerzo condicionado en cuanto a mejorar su efectividad:

- 1) *El reforzador condicionado debiera ser un estímulo que pueda manejarse y administrarse con facilidad en las situaciones previstas.*
- 2) *Siempre que sea posible, utilizar reforzadores condicionados que la persona encontrará en su ambiente natural.*
- 3) *En las primeras fases, se debe presentar el reforzador de apoyo tan pronto como sea posible.*

- 4) *Siempre que se pueda, hay que emplear reforzadores condicionados generalizados, es decir que es preferible emplear muchos tipos distintos de reforzadores de apoyo, ya que de esa manera alguno tendrá la fuerza suficiente.*
- 5) *Se debe evitar la competencia destructiva por conseguir reforzadores (cuidado con el uso de puntos como competición en el aula). Pues si una persona recibe refuerzo en perjuicio de otra, hay que considerar que esta última podría desarrollar comportamientos disruptivos.*

El refuerzo intermitente, donde se persigue *el mantenimiento de una conducta, bajo un refuerzo ocasional*. Este se sitúa entre los extremos del refuerzo continuo y extinción y se utiliza en cuanto a conseguir que se mantenga o desaparezca una conducta.

Para entender claramente a que nos referimos en cuanto al refuerzo intermitente, debemos definir en primera instancia el concepto de **programa de refuerzo**, en cuanto a que este define la incidencia de un comportamiento concreto que será reforzada. El **programa de refuerzo continuo** es el más sencillo y por tanto, el más utilizado en principio. “Al comportarse de manera adecuada, obtenemos un elogio por parte del docente”. Lo contrario entraría en el apartado de **programas de extinción** donde el alumnado no recibe ningún refuerzo con su conducta disruptiva, y por tanto esta tiende a desaparecer.

En cambio a estos dos programas, el **programa de refuerzo intermitente** se sitúa entre los otros dos, haciendo ver que no siempre las conductas mostradas son reforzadas. (“¿Siempre que estés prestando atención, el docente tendrá que elogiar ese comportamiento?”)

Estos pueden clasificarse en cuanto a los **programas de razón** cuya definición base sitúa el refuerzo en **razones fijas o variables**. En cuanto a la razón fija, *el refuerzo se producirá cada vez que se emitan un número determinado de respuestas*, frente a la razón variable, en la cual *la cantidad de respuestas necesarias para el refuerzo cambia de forma impredecible*.

Otra forma de clasificar este tipo de **programas responden al intervalo**, donde existe un **intervalo fijo y un intervalo variable** al igual que la razón. En estos programas, el intervalo fijo *refuerza la primera respuesta que se produce después de que haya transcurrido un periodo de tiempo fijo tras la última aparición del refuerzo*. En el caso del intervalo variable, no hay un tiempo fijo en el cual se refuerza la conducta mostrada.

Respecto a los posibles errores que se pueden cometer al aplicar el refuerzo intermitente, el principal de ellos es rendirse en cuanto a aportar refuerzos en las distintas situaciones. (“Al final molesta tanto, que le hago caso”).

7.2 El castigo

El castigo supone un enfoque totalmente contrario al del refuerzo, aunque comparte características en cuanto a lo referido a la modificación de conducta, pues debe presentarse también inmediatamente después de que se muestre la conducta a eliminar. También se les conoce como *estímulos aversivos*.

Al igual que se debe identificar en la persona qué considera “un premio, algo atractivo, deseado, etc.” en el refuerzo; el castigo sigue la misma idea en cuanto a identificar que considera algo “indeseado” pues en su definición *si tras mostrar una conducta, se aplica un estímulo punitivo, es menos probable que la persona repita dicha conducta*.

Existen varias clasificaciones en cuanto al tipo de castigo, una de ellas posee el mismo criterio que el reforzador: **el castigo positivo y el castigo negativo o coste de respuesta**. Donde el castigo positivo se produce como consecuencia de una conducta añadiendo un estímulo aversivo tras ocurrir esta; y el castigo negativo poseería el matiz de la eliminación de un estímulo del tipo “recompensa”.

Existen otros muchos tipos de castigos en cuanto a la clasificación referida a la modificación de conducta:

- 1) Castigos que producen dolor: los cuales consideramos como incondicionados (pues son aversivos sin necesidad de haber aprendido que sean desagradables). En esta categoría se incluyen desde bofetadas, hasta sonidos muy altos (gritos).
- 2) Reprimendas: En esta categoría de castigos se establecen las broncas o las negaciones rotundas a la conducta deseada, pues *un estímulo asociado a un castigo, se convierte también en un castigo haciendo de este un castigo condicionado*.
- 3) Tiempo fuera: Se denominan castigos de “tiempo fuera” a todos aquellos castigos que plantean una eliminación de la persona en la situación reforzante. Dicho de otra manera *una reducción de las posibilidades de obtener refuerzos*. (Van Houten, 1983, p. 28).

En esta categoría, existen dos tipos de “tiempo fuera”: el tiempo fuera exclusivo, donde se aparta a la persona durante un breve periodo de tiempo del contexto reforzador; y el tiempo fuera no exclusivo, donde incluimos un refuerzo menor que, dada la situación, se eliminaría como resultado de la conducta disruptiva.

- 4) Coste de la respuesta: En este caso, la conducta disruptiva mostrada se asocia a un coste (eliminación de algo positivo) de la misma. En el caso de las fichas, si cada ficha posee un valor en cuanto a reforzadores, mostrar la conducta disruptiva tiene como consecuencia el quitar alguna ficha.

Existen multitud de factores que influyen en la eficacia de los castigos.

- 1) *Optimizar las condiciones para conseguir una respuesta alternativa deseable.* Con esto se quiere decir que: si tras mostrar el castigo ante una conducta no deseada, mostramos una conducta deseada y reforzamos la misma, aumentará la eficacia de la modificación de conducta.
- 2) *Minimizar la causa de la respuesta que se quiere castigar.* Por tanto, es indispensable identificar las bases de la conducta no deseada para tener en cuenta que no se den estímulos que propicien la conducta disruptiva.
- 3) *La elección del castigo.* Al aplicar un castigo, debemos tener por seguro la eficacia del mismo en cuanto a lo aversivo del mismo.
- 4) *Añadir antecedentes, incluidas normas, para el castigo.* Las normas mantienen rigor al castigo en cuanto al conocer las consecuencias directas de la acción no deseada, por tanto esto sirve para aumentar la eficacia del castigo en cuanto a lo aversivo del mismo para la persona.
- 5) *Administrar el castigo:* Siempre será mucho más eficaz el castigo, en el momento en el que se aplica inmediatamente tras la conducta disruptiva. Además, las amenazas no cumplidas en cuanto a castigos, hacen que dicho estímulo aversivo pierda eficacia, pues la conducta tan solo trae como consecuencia la amenaza del estímulo aversivo, no el castigo en sí mismo.

Respecto a lo ético y lo eficaz de los castigos, desde los años ochenta se mantiene el debate en cuanto a la controversia de este por poder ser más dañino que beneficioso en un carácter general del desarrollo (refiriéndose sobre todo a castigos que inducen dolor).

Por tanto, existen multitud de fuentes que muestran alternativas a los castigos (concretamente en el aula) pues toda persona lúcida, tendrá por sentado que si se puede modificar la conducta de igual manera, sin presentar estímulos aversivos, este debe ser el método que debería utilizarse.

No obstante, aun existiendo métodos que aplican el refuerzo como elemento vertebrador de la modificación de conducta, no se poseen datos totalmente relevantes en cuanto a que estos puedan sustituir al castigo como técnica de modificación.

Por tanto, podemos definir distintos *efectos dañinos* que la aplicación de castigos puede generar en el alumnado:

- 1) *Comportamientos agresivos*
- 2) *Comportamientos emocionales secundarios* (Llorar, experimentar miedo, etc.)
- 3) *Comportamientos de escape y evitación* (Al castigar a un alumno que lee mal, puede que dicho alumno no quiera volver a leer al condicionar la lectura)
- 4) *No hay comportamientos nuevos* (simplemente se *suprime el comportamiento anterior* sin mostrar alternativa).
- 5) *Imitar el castigo* Como hemos citado en la primera parte en cuanto al aprendizaje por observación de Bandura, el alumnado tiende a imitar lo observado. Por tanto, es más probable que aplique castigos en su adultez, al haber sido castigado en su infancia.
- 6) *El uso continuado del castigo*. Por su eficaz inmediatez, estamos tentados a utilizarlo en todo momento en vez de reforzar los comportamientos más adecuados en el aula.

7.3 Reducir la conducta mediante extinción

Esta técnica establece que cuando alguien emite una respuesta que anteriormente fue condicionada, y que ahora no se refuerza, la conducta reforzada con anterioridad será menos frecuente en el paso del tiempo. En el aula, cuando un niño grita “¡profe profe!” y no le hacemos caso, es muy probable que, con el tiempo, deje de hacerlo.

Esta técnica de modificación de la conducta posee mayor eficacia siempre que se presente una conducta alternativa que incluya un reforzamiento positivo.

Además, se debe tener en cuenta que los refuerzos retirados (hacer caso al alumno cuando grita en clase), son los que realmente estaban manteniendo el comportamiento disruptivo. Dicho de otra manera: si el alumnado está jugando durante la clase, y omitimos dicho comportamiento, normalmente dicha conducta no desaparecerá.

Por otra parte, las conductas a extinguir pueden incrementarse en los momentos previos a su desaparición, esto recibe el nombre de *pico o explosión*. Esto viene dado por el aprendizaje de que si algo tiene consecuencias antes y ahora no, al aumentar su frecuencia es probable que vuelva a tenerlas. (Lerman e Iwata, 1995; Lerman, Iwata y Wallace, 1999). Además, referido a este tema, la conducta que pensábamos extinguida puede reaparecer tras un espacio de tiempo en el que no se ha dado tras un descanso, esto se denomina *recuperación espontánea*, que se eliminará de igual manera tras varias conductas de extinción por parte del docente.

Un consejo que aporta la literatura en cuanto al uso de esta técnica de corrección, es apuntar la frecuencia en la que se da la conducta a extinguir para comprobar su éxito (antes de comenzar la extinción y durante el proceso).

7.4 Técnicas derivadas de los anteriores

7.4.1 Reforzamiento diferencial de otras conductas (CDO)

En esta técnica, la clave reside en reforzar otras conductas menos la disruptiva en base a un intervalo concreto.

Como ya se ha mencionado anteriormente, es indispensable escoger bien el reforzador de las otras conductas, pues podemos caer si no en los errores demostrados por diversos estudios y citados con anterioridad, en cuanto a que el alumnado no es consciente ni de ser castigado, ni de ser reforzado en las conductas.

Además, dicho intervalo de tiempo es fundamental que sea definido con anterioridad, pues este debe ser (en un principio) de intervalo breve, e ir aumentando la frecuencia en proporción a la debilitación de la conducta disruptiva. Por tanto, es clave llevar un buen control del intervalo de refuerzo. Labrador, Cruzado y Muñoz (2006) proponen la siguiente clasificación de cara a la efectividad del refuerzo:

- De cinco a diez segundos en conductas frecuentes.
- De uno a diez minutos en conductas de frecuencia de carácter medio.
- Aproximadamente treinta minutos en situaciones de frecuencia baja.

De esta técnica se obtienen también **el reforzamiento diferencial de conductas incompatibles o alternativas (RDI)** cuya definición principal recae en qué tipo de conductas se refuerzan. En el caso anterior se reforzaban todas las conductas que no fuesen la disruptiva, mientras que en el RDI, se refuerzan exclusivamente algunas conductas decididas con anterioridad.

Y también podemos definir el **reforzamiento diferencial de tasas bajas** cuyo objetivo principal recae en la disminución de la frecuencia en la que se muestra la conducta, pero no deseamos eliminarla al completo. Se aplica en casos donde la conducta disruptiva no es del todo mala, siempre y cuando se dé en menor frecuencia (interrumpir las explicaciones con alguna duda, por ejemplo).

7.4.2 Sobrecorrección

En esta técnica posee sus bases en cuanto a la exageración de la conducta contraria a la disruptiva. Dicho de otra manera: imaginemos que un alumno tira papeles o ensucia las mesas del aula, la técnica de sobrecorrección a aplicar sería que limpiase todo el aula, centro, patio, etc. Con el objetivo fundamental de enseñar la conducta apropiada en base al engrandecimiento de dicha práctica.

Sabiendo que esta técnica tiene como base la teoría mostrada en cuanto al castigo, se deben tener en cuenta distintas consecuencias que puede acarrear, pues esta posee un alto grado aversivo hacia el alumnado y puede generar respuestas como las explicadas al final del apartado que define el castigo en cuanto a posibles *efectos dañinos*.

7.4.3 Modelado o aprendizaje social

Esta técnica responde a lo expuesto anteriormente sobre la teoría de aprendizaje observacional de Bandura, cuya modificación de conducta recae en la exposición ante un modelo de conducta deseado a fin de que el alumno en cuestión, tienda a imitar dicho modelo de conducta en base a observar las consecuencias que el resto de alumnos tienen en cuanto a sus conductas.

Dicho de otra manera: un alumno que observa que otro es recriminado por no haber hecho los deberes, es más probable que les traiga continuamente. O por el contrario, un alumno que observa a otro compañero que es premiado por traer los deberes, cumplirá la misma premisa en cuanto a la definición del programa de modelado.

La aplicación disciplinar de dicho programa en cuanto al castigo o al refuerzo, depende del estilo disciplinar docente de cada educador.

Tabla 1.

Resumen de las técnicas de control de aula de carácter correctivo

ESTRATEGIA	TIPO	TÉCNICA
Castigo	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Economía de fichas.</i> (Puntos negativos) - <i>Modelado o aprendizaje social</i> (Castigar a otros con más ejercicios) - <i>Reprimendas</i> (Bronca en consecuencia) - <i>Castigos que producen dolor.</i> (Azote, bofetada, etc.) - <i>Sobrecorrección.</i> (Limpiar la clase entera)
	Negativo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Economía de fichas.</i> (Quitar puntos positivos) - <i>Modelado o aprendizaje social</i> (Castigar a otros sin recreo) - <i>Tiempo fuera</i> (Sin jugar en el Tiempo Libre) - <i>Coste de respuesta</i>(“Te quedas sin...”).
Refuerzo	Positivo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Economía de fichas.</i> (Dar puntos positivos) - <i>Modelado o aprendizaje social</i>(Premiar a otros con pegatinas). - <i>Elogio</i> (Felicitar en consecuencia) - <i>Reforzamiento diferencial de otras conductas (CDO)</i> (“Que bien has hecho hoy los ejercicios” para corregir la falta de atención)
	Negativo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Economía de fichas</i> (Quitar puntos negativos) - <i>Modelado o aprendizaje social</i> (Premiar a otros con menos deberes).
Extinción	-	- Sin castigo ni refuerzo: no prestar atención.

8. Las conductas disruptivas que se dan con más frecuencia en el aula

El problema que presenta el alumnado que muestra conductas de carácter disruptivo, por lo expuesto en apartados anteriores, no proviene del hecho de “ser” de esa manera, sino de “aprender” a comportarse de dicha manera. Y este enfoque plantea que si se han aprendido, también pueden desaprenderse.

El principal objetivo de la aplicación de dichas técnicas, consiste en *modificar comportamientos desadaptados, y sustituirlos por conductas adaptadas*. (Navarro y Martín, 2010).

Y para saber qué técnicas aplicar, también debemos saber identificar y clasificar las conductas disruptivas. Pues no es lo mismo un alumno que posee características en cuanto al rol en el grupo social (podría ser el caso del alumno “pasota” de la clase), que alumnado con características de conducta patológica, cuya intervención y diagnóstico debe siempre estar de la mano de un profesional de la psicología. No obstante, el docente si debe poseer claves ante dicha diferenciación en cuanto a vislumbrar y evaluar el problema de conducta que tenga entre manos.

El enfoque principal para diferenciar dicha dicotomía, reside en la frecuencia, gravedad, consecuencias e intensidad de la conducta disruptiva mostrada por el alumno en cuestión; haciendo ver que si estas rebasan el límite, se debe solicitar ayuda especializada.

Para conocer cuáles son las conductas disruptivas que más se dan en el aula (en cuanto a la base meramente teórica, pues este es uno de los objetivos propuestos en este trabajo en cuanto a medir dicha frecuencia en el contexto seleccionado), debemos tener claro que estas pueden estructurarse de varias maneras y que para medirlas, es aconsejable seleccionar apartados concretos que permitan formular objetivos reales.

Existen múltiples clasificaciones en cuanto a lo referido a conducta. La utilizada en este trabajo de cara a discernir qué conductas analizar, se basa en un enfoque de “carencias y excesos” donde las carencias conductuales tendrían como ejemplo: *Niño que no interactúa con otros niños*. Y los excesos conductuales, *Un niño que interrumpe constantemente las conversaciones*. (Martín y Pear, 1998). Y en este trabajo analizaremos las conductas pertenecientes a excesos conductuales, que son las propias a los comportamientos disruptivos en el aula.

Es por tanto que, conociendo la definición de las conductas disruptivas como aquellas que muestran un comportamiento que entorpece tanto el proceso de desarrollo del alumnado, como el de enseñanza/aprendizaje, podemos establecer que provienen de una falta de interés hacia uno de los mencionados factores, o de una necesidad de aprobación, falta de atención, búsqueda de reconocimiento, referentes equívocos, etc. No obstante, sabemos que la multicausalidad de dicho problema, parte desde un aspecto social más amplio, donde no solo debe analizarse al alumnado, sino también el contexto educativo en el que este se desenvuelve. (Ballester y Arnaiz, 2001)

Estos comportamientos, se pueden dividir en conductas de carácter más social (comportamientos que radican en un enfoque que *altera la dinámica y el orden en el aula* y conductas de carácter instructivo que se caracterizan por *interrumpir también el orden del aula, pero a consecuencia de infringir o desconocer normas*. (Gotzens, Badía, Castelló y Genovard, 2007; Gotzens, Badia, Genovar y Dezcallar, 2010)

Las claves obtenidas en los estudios de los autores citados anteriormente, corresponden a las siguientes conductas a analizar como las que mayor frecuencia poseen tras leer los estudios anteriores respecto a la percepción de la gravedad de las mismas.

- 1) *Hablar con los compañeros*
- 2) *Dstrucción del material escolar*
- 3) *Inhibirse en las tareas y actividades escolares*
- 4) *Robos y hurtos*
- 5) *Interrumpir al docente*
- 6) *Peleas y agresiones en el patio entre compañeros*
- 7) *Desobediencia de las normas y la autoridad*
- 8) *Decir “tacos”*

Añadiendo en otro estudio comparativo de la percepción de distintos comportamientos del alumnado, frente a las técnicas correctivas por parte de los docentes; estos otros comportamientos más concretos.

- | | |
|--|---|
| 1) <i>Estar fuera del asiento</i> | 12) <i>Inhibición ante tareas</i> |
| 2) <i>Deambulación por el aula</i> | 13) <i>Interrupción trabajo de compañeros</i> |
| 3) <i>Agresiones al mobiliario</i> | 14) <i>Robos y hurtos</i> |
| 4) <i>Destrucción de material escolar</i> | 15) <i>Hacer novillos</i> |
| 5) <i>Emisión de ruidos</i> | 16) <i>Lenguaje y gesticulación soez</i> |
| 6) <i>Hablar con los compañeros</i> | 17) <i>Distracción</i> |
| 7) <i>Hacer payasadas</i> | 18) <i>Interrupción del docente</i> |
| 8) <i>Enfadados acústicos violentos</i> | 19) <i>Abandono del aula</i> |
| 9) <i>Utilizar el teléfono móvil</i> | 20) <i>Pelea y agresiones físicas</i> |
| 10) <i>Desobediencia de normas y autoridad</i> | 21) <i>Olvida de material</i> |
| 11) <i>Escarnio del profesor</i> | 22) <i>Mascar chicle.</i> |

9. La elección entre el reforzador o castigo como elemento de modificación de conducta.

Tras todo lo señalado anteriormente, queda por solucionar el planteamiento dicotómico que surge en cuanto a qué estilo funciona mejor a la hora de modificar conductas: si el castigo cuando se muestra el comportamiento disruptivo, o el reforzador cuando no se muestra dicho comportamiento, reforzando así conductas alternativas.

En varios libros y artículos, se tratan las dos técnicas de igual manera asemejando su eficacia en cuanto a lo referido a la modificación de conducta, aconsejando que se utilicen de manera equilibrada tanto para desvanecer una conducta disruptiva, como para aumentar la frecuencia de las conductas deseadas por lo evidente de las emociones que dichas técnicas clave del condicionamiento operante generan. Dicho de otra manera, si el obtener recompensas tras la conducta deseada, es mejor opción que obtener elementos aversivos cuando dicha conducta se produce.

Como se ha dicho anteriormente, al tratar las dos técnicas de igual manera, se puede intuir que estas deben utilizarse en consonancia la una con la otra, evitando el no reforzar la conducta deseada y castigar siempre la no deseada, y el reforzar siempre la conducta deseada sin que la disruptiva tenga consecuencias negativas como se muestra en varios estudios que aplican dicho proceso conductual, siendo el maestro y el propio

alumnado, el que administra dichos reforzadores o castigos al mostrarse las conductas. (Linaza y Maldonado, 1990; Frojan y Calero, 2011).

Por tanto, la conclusión en base a esto es evidente: al mostrarse la conducta disruptiva, se debe castigar dicho comportamiento (con una reprimenda, una llamada de atención, etc.) y al no mostrarse la conducta, se debe recompensar el hecho de que aparezca dicha conducta adaptativa (un elogio, puntos positivos, etc.) (Cidad, 1991; Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010)

Capítulo 2. Propósito del trabajo

Objetivos

El objetivo fundamental que persigue este trabajo corresponde con la identificación de conductas disruptivas de carácter instruccional y social; a mayores de la intervención docente en cuanto a la aparición de dichas conductas.

Formulando los mismos desde varias perspectivas, en cuanto a la percepción de uso de enfoques clásicos, identificación de conductas disruptivas y percepción en cuanto a la posible intervención en estas:

- 1) Contrastar hasta qué punto se siguen percibiendo como elementos fundamentales de la modificación de conducta, enfoques elementales del condicionamiento clásico.
- 2) Identificar aquellas conductas disruptivas que se perciben con mayor frecuencia por parte de los docentes.
- 3) Identificar cuál es la percepción del docente en cuanto a las medidas tomadas ante dichas conductas.
- 4) Comparar los distintos grupos respecto a las variables sociodemográficas medidas respecto a las distintas percepciones estudiadas.

No obstante, al ser un trabajo con elementos propios a un trabajo de final de master se tendrá en cuenta que es difícil obtener una muestra realmente extensa por las obvias características que un trabajo de esta índole posee.

Hipótesis

Las hipótesis referentes al trabajo planteado, corresponden a la medición cuantitativa de la percepción respecto al uso de distintas técnicas disciplinares en el momento de intervención docente, de cara a modificar conductas disruptivas.

De los cuales parten las distintas hipótesis desde las que formular el instrumento:

- H1. Los docentes perciben que utilizan más un tipo de intervención disciplinar que otra como elemento de modificación de conducta (refuerzo más que castigo).
- H2. Existen diferencias estadísticamente significativas entre docentes de distinta etapa educativa en cuanto a la percepción sobre su intervención disciplinar.

- H.3 Existen diferencias estadísticamente significativas entre docentes de distinto sexo en cuanto a la percepción sobre su intervención disciplinar
- H4. Existen diferencias estadísticamente significativas entre docentes de distinto tipo de centro educativo en cuanto a la percepción sobre su intervención disciplinar
- H.5. Existen diferencias estadísticamente significativas entre docentes de distinta edad en cuanto a la percepción sobre su intervención disciplinar
- H.6 Existen diferencias estadísticamente significativas entre docentes de distinta experiencia docente en cuanto a la percepción sobre su intervención disciplinar

Método

El método utilizado será el propuesto por Hernández Sampieri (2014) cuyo enfoque plantea el procedimiento de construcción de un instrumento en 11 fases, quedándonos como se ha mencionado anteriormente en la fase de la prueba piloto, (Sánchez, Serrano y Alfageme, 2011; Cremades, 2017) Sabiendo que las fases propuestas fueron modificadas en su orden de actuación por la amplitud del ámbito a estudiar y la dificultad en definir el apartado empírico.

- 1) Redefiniciones fundamentales: Pensar si se mantienen o no las variables escogidas, escoger el lugar donde se recabarán los datos, el propósito del instrumento, etc. En definitiva, lo referente al diseño de investigación.
- 2) Revisión enfocada en la literatura: Búsqueda de instrumentos que aporten luz a la medición que se refiere a las distintas variables propuestas en nuestro instrumento, de cara a identificar herramientas con posible utilidad.
- 3) Identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores: Describir toda la dimensión teórica que define la variable a medir, estableciendo sus indicadores en cada medición
- 4) Toma de decisiones clave (tres decisiones fundamentales)

4.1) Utilizar un instrumento ya elaborado

4.2) Si es un instrumento nuevo, definir de que tipo será (cuestionario, escala de actitudes, hoja de observación, etc.)

4.3) Delimitar el contexto/muestra de aplicación del instrumento.

- 5) Construcción del instrumento: Generar todos los ítems referentes a las variables a medir.
- 6) Prueba piloto: Administrar el instrumento a una pequeña muestra.
- 7) Elaboración de cuestionario.: Análisis de fiabilidad y validez

Participantes/ Muestra

Los participantes en cuanto a la muestra a analizar serán los profesores de Palencia, tanto de colegios concertados como públicos, de las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Siendo 26 centros los propios a la capital palentina y participando en este trabajo un total de 7; contestando desde estos un total de 73 docentes a la encuesta presentada sobre percepción de sus estilos disciplinares en cuanto a la modificación de conductas disruptivas.

La muestra estudiada se caracteriza por las siguientes variables sociodemográficas:

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de la muestra encuestada

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Edad</i>	-42 años	35	47,9
	+43 años	34	46,6
<i>Sexo</i>	Masculino	31	42,5
	Femenino	39	53,4
<i>Tipo de centro</i>	Público	22	30,1
	Concertado	51	69,9
<i>Etapas en la que es docente</i>	Primaria	41	56,9
	Secundaria	31	43,1
<i>Experiencia docente</i>	-17 años	35	47,9
	+18 años	32	43,8

Los dos grupos de edad se definieron en cuanto a la mediana de la muestra de los 73 profesores, al igual que la experiencia docente ya que de esta forma podemos elaborar dos grupos diferenciados que permitan realizar los análisis y contrastar las hipótesis planteadas, encontrando así siempre dos grupos: uno que podríamos considerar con menor experiencia o edad, y otro con mayor.

Por tanto, la muestra encuestada para este trabajo, se caracteriza principalmente por ser un total de 71 profesores, de los cuales 31 (42,5%) son hombres y 39 (53,4%) mujeres; y que 51(69,9%) de ellos provienen de centros de carácter concertado, y 22 (30,1%) de centros de carácter público.

Además, en relación a las etapas educativas en las que ejercen su labor, 41(56,2%) de ellos corresponden a la etapa de Educación Primaria, mientras que 31 (42,5%) corresponden a la etapa denominada como Secundaria.

Procedimiento

Para la elaboración de este trabajo, se realizó una primera aproximación en cuanto a los elementos que configuran la modificación de conducta, pues era difícil encontrar un elemento concreto que pudiese medirse en relación a dicho campo, y decidimos desplazar la construcción empírica a un segundo nivel, tras haber elaborado una primera aproximación de marco teórico que facilitara el diseño de la investigación. Tras dicha búsqueda bibliográfica, se encontraron multitud de enfoques desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje en cuanto a lo referente a la modificación de conducta.

Tras dicha aproximación teórica, comenzamos una segunda indagación respecto a la parte más propia a la educación, en busca de encontrar que conductas disruptivas debemos medir, pues existen multitud de ellas y debíamos acotar cuales son las más adecuadas y que abarcasen un abanico de posibilidades suficiente.

Una vez definidos los dos apartados teóricos planteados (qué conductas medir y cómo interviene el docente en ellas) comenzamos a elaborar lo correspondiente a la parte empírica del trabajo, la cual delimita el ámbito de investigación, los objetivos del mismo (los cuales fueron complicados de formular en cuanto a que el trabajo mide percepción de los encuestados) y las múltiples variables que pueden estudiarse desde esta perspectiva, haciendo que encontrar un cuestionario ya validado, se convirtiese en tarea ardua y compleja, llegando a la conclusión de que, al medir percepción, con elaborar un cuestionario que preguntara directamente, sería suficiente.

Una vez definidos los elementos principales que pueden medirse y que engloban la mayor cantidad de actuaciones docentes, comenzamos la elaboración de dicho cuestionario en base a las variables presentadas en el trabajo, las cuales decidimos medirlas en base a una escala Likert de seis niveles (desde el uno, hasta el seis) en cuanto a lo referido a refuerzo/castigo; y preguntando directamente si creen que se dan unas conductas disruptivas o no se dan bajo un planteamiento dicotómico de Si/No.

Respecto a esto, se debe señalar que el instrumento se ha elaborado teniendo en cuenta que estas no miden la cantidad de veces que el docente castiga o refuerza, si castiga más que refuerza o incluso si se dan dichas conductas disruptivas o no en su aula, sino que la intención principal es la de medir la percepción que el propio educador posee ante su estilo disciplinar y la existencia de dichas conductas en sus clases, donde puede ser que conteste que utiliza más castigos, pero en una profundización real del estudio, encontremos que (con un instrumento adecuado) refuerce conductas de las que no sea consciente.

No obstante, si debemos destacar la dificultad al definir las variables sociodemográficas que pueden intervenir en los distintos estilos disciplinares de modificación de conducta, pues desde la variable sexo, hasta la variable asignatura, puede que tuviesen influencia en la percepción de un estilo u otro, y por tanto, señalarlos todos es tarea imposible. Aun así, concretamos que los fundamentales podrían ser los siguientes: sexo, edad, años de experiencia docente, el tipo de centro (concertado, público o privado), la etapa educativa en la que se trabaja y la asignatura de la que se encarga el encuestado.

Tras crear un primer instrumento, este se aplicó a cinco centros de la capital palentina como prueba piloto de dicho cuestionario para obtener posibles aportaciones que hiciesen del mismo un instrumento mejor y con mayor facilidad a la hora de entenderse al ser contestado. Las aportaciones fueron las siguientes:

Que la formulación del ítem referido al “refuerzo negativo” era confusa por las dobles negaciones que incluye al referirnos al alumnado que no muestra la conducta disruptiva.

Además, que el encabezado no explicaba con claridad si se señala una u otra que es lo referido a la intensidad 1 a 6 (por tanto se modificó a una formulación más concreta)

En la enunciación de las conductas, existía un concepto introductorio de adverbio temporal (habitualmente, con frecuencia, etc.) el cual fue señalado como que dificultaba el saber si contestar SI o NO puesto que el criterio era excesivamente subjetivo (Por

tanto, hablando con el profesorado encuestado, proponían formular la conducta en infinitivo y así cada uno puede mostrar su criterio dependiendo de su propia visión).

Y para finalizar, que el introducir el destinatario de la técnica de modificación de conducta en la misma formulación de la técnica, hace que esta no se entienda con claridad a quien va referida. (Por tanto se añadió una nueva columna que definiese directamente si es al alumnado disruptivo o al que no lo es).

Tras introducir los cambios señalados en el segundo cuestionario, proseguimos con la aplicación del instrumento por todos los centros restantes de la capital palentina.

Variables

Las variables medidas en este trabajo, corresponden a las obtenidas en el marco teórico a distintos niveles.

Respecto a las variables cualitativas que caracterizan la muestra, estas corresponden con el sexo, la edad, los años de experiencia docente, el tipo de centro en el que se desarrolla la actividad educativa (público o concertado) y la etapa en la que se ejerce la misma, primaria o secundaria. Para el caso de secundaria, decidimos unificar la etapa ESO y la etapa Bachillerato, pues varios de los docentes contestaron que daban clase en las dos etapas y por tanto, caracterizar la muestra se convertía en tarea imposible de diferenciar.

En otro nivel, las variables propias a las ocho conductas disruptivas encuestadas de manera dicotómica, se obtienen de la literatura previa y corresponden con las siguientes:

- 1) hablar a destiempo.
- 2) Destrucción de material escolar.
- 3) Inhibirse de tareas y actividades escolares.
- 4) Robos y/o hurtos
- 5) Interrumpir la clase
- 6) Peleas y agresiones
- 7) Desobediencia de las normas y a la autoridad
- 8) Verbalizar palabras malsonantes.

Y por último, al contestar de manera afirmativa a las anteriores variables, se midieron las siguientes variables del tipo escalar, con un rango de respuesta de 1 a 6:

- 1) Frecuencia de percepción de intervenir con refuerzo positivo sobre conductas alternativas a la encuestada.
- 2) Frecuencia de percepción de intervenir con refuerzo negativo sobre conductas alternativas a la encuestada.
- 3) Frecuencia percibida en la aplicación de castigos cuando surge la conducta disruptiva encuestada.
- 4) Frecuencia de intervenir omitiendo la conducta en base a la aplicación de la extinción presentada en la literatura.

Diseño

Lo correspondiente al diseño de este trabajo, lo sitúa en un marco de carácter descriptivo de tipo transversal, basándonos en una perspectiva más cuantitativa respecto a los instrumentos utilizados y la posibilidad de análisis en cuanto a los datos obtenidos.

Este diseño se configura como lo mencionado anteriormente, por la intención primera del trabajo en cuanto a describir la percepción que poseen los docentes en cuanto a qué conductas disruptivas se dan con mayor frecuencia y su posible intervención para evitar estas

Esto nos permitirá conseguir datos respecto a si los docentes siguen teniendo la percepción de utilizar métodos clásicos y poder así evidenciar cuál es la realidad descrita por los docentes en activo respecto a este objeto de estudio.

Análisis de datos

Para la elaboración del apartado de resultados y la caracterización de la muestra, se ha utilizado el programa SPSS en cuanto a la obtención de los resultados que posibilitan aportar la información necesaria para llevar a cabo los objetivos propuestos en la investigación, verificar las hipótesis, etc.

La versión utilizada es la correspondiente al año 2016, ver.24.

Los análisis generales llevados a cabo son los siguientes, tanto de manera global como considerando como filtro la respuesta afirmativa a la variable sobre la percepción de la conducta disruptiva:

- 1) Análisis de frecuencia y descriptivos sobre la caracterización de la muestra
- 2) Frecuencia y descriptivos de las respuestas ante las conductas disruptivas.

- 3) Frecuencia sobre la percepción en cuanto a la intervención que aplica el docente.
- 4) Comparación de medias entre refuerzo total (suma de refuerzo positivo y negativo) y castigo.
- 5) Comparación entre las distintas variables sociodemográficas, para mostrar las diferencias significativas y la amplitud del tamaño del efecto.

Capítulo 3. Resultados

De cara a alcanzar el objetivo de la investigación, comprobamos el porcentaje de respuesta emitida por los docentes encuestados en relación a la percepción de conductas disruptivas en el aula, obteniendo así información relevante sobre si estos observan que se dan las situaciones expresadas.

Además, mostraremos el tipo de intervención más frecuente en los docentes, referida esta a cada una de las distintas conductas disruptivas en relación a los estilos disciplinares de refuerzo, castigo o extinción.

Análisis de resultados sobre las ocho conductas disruptivas en todos los sujetos

Percepción de las conductas disruptivas

Respecto al análisis general descriptivo de respuesta positiva o negativa, independientemente de la etapa o la asignatura en la que el docente desempeñe su labor, encontramos que la conducta que los docentes detectan con mayor frecuencia corresponde a hecho de no realizar/inhibirse de las tareas que se encomiendan en clase, con un 72,6%, y al de menor frecuencia a la expresión de palabras malsonantes con un 24,7%. Dicho lo cual, el hecho de que sea un porcentaje menor, no quiere decir que no tenga importancia, pues al hablar de conducta disruptiva, estas siempre deben tenerse en cuenta a la hora de ser modificadas.

Por tanto, la lista correspondiente a la percepción de conductas disruptivas encuestadas es la siguiente: inhibirse de las tareas con el 72,6% de respuesta afirmativa, alumnos que hablen a destiempo con un 69,9% de respuesta afirmativa, interrumpir la clase y desobedecer las normas y a la autoridad, con un 61,6% de respuesta afirmativa cada una, destruir el material escolar es la siguiente en la lista con un 41,1% de respuesta afirmativa y siendo esta la primera cuyo porcentaje de respuesta es mayor en negativo, las peleas y agresiones son la siguiente con un 38,4% de respuesta afirmativa, robos y hurtos es la siguiente con un 35,6% de respuesta afirmativa, dejando así en último lugar el hecho de que el alumnado exprese palabras mal sonantes con un 24,7%

Esto muestra que si existen conductas que son percibidas con mayor frecuencia que otras, e incluso que los docentes plantean que algunas de ellas ni siquiera existen en sus aulas.

Tabla 3

Análisis de frecuencias sobre conductas disruptivas

	Frecuencia		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
Hablar a destiempo con los compañeros	51	22	69,9	30,1
Destruir el material escolar	30	42	41,1	57,5
Inhibirse en tareas y actividades escolares	53	20	72,6	27,4
Robos y/o hurtos	26	47	35,6	64,4
Interrumpir la clase	45	28	61,6	38,4
Pelears y agresiones	28	45	38,4	61,6
Desobediencia a las normas	45	28	61,6	38,4
Palabras malsonantes	18	55	24,7	75,3

Tipo de intervención percibida ante las conductas disruptivas

En este apartado, en la tabla de resultados siguiente encontramos que normalmente los docentes perciben que utilizan con mayor frecuencia la intervención disciplinar referida al castigo, que la intervención propia a cualquiera de los dos tipos de refuerzo encuestados, siendo normalmente superior la puntuación media en castigo que en refuerzos.

De cara a obtener la tabla comparativa, obtendremos la media de los dos refuerzos y las restaremos a la media de castigos para saber cuál es la diferencia global en cuanto a las intervenciones docentes, obteniendo en la tabla anterior la columna Dif, que resultará de la siguiente formulación (M Refuerzos – M Castigos) cuyos resultados muestran que en todas las conductas disruptivas se percibe que se tiende más al castigo

de la conducta disruptiva cuando esta surge que a reforzar conductas alternativas en todas las conductas disruptivas encuestadas.

No obstante, por orden (puesto que en algunas encontramos mayor diferencia que en otras) elaboramos la siguiente lista que permite conocer qué conducta se percibe como la más castigada en comparación con la conducta que menos.

- 1) Destrucción de material (-3.11)
- 2) Robos y/o hurtos (-2.75)
- 3) Peleas y agresiones (-2.29)
- 4) Tacos y palabras malsonantes (-2.27)
- 5) Desobediencia de las normas y a la autoridad (-2.26)
- 6) Interrumpir la clase (-1)
- 7) Hablar a destiempo con los compañeros (-.93)
- 8) Inhibirse de las tareas escolares (-.35)

No obstante, se ha calculado la puntuación Z de cada una de las respuestas sobre la frecuencia del tipo de disciplina de cada una de las conductas disruptivas, dando como resultado un total de 32 variables transformadas. Se trabajó solamente con los refuerzos y los castigos, omitiendo la intervención basada en la “extinción”. A su vez, el refuerzo positivo y el negativo fueron agrupados en una única variable_ por cada conducta disruptiva encuestada.

Se procedió a comparar la frecuencia de refuerzos totales y de castigo de cada sujeto, en cada una de las respuestas disruptivas. Para ello se aplicó una prueba no paramétrica de Willcoxon asumiendo la comparabilidad de las pruebas una vez transformados los valores brutos en puntuación Z.

Tabla 4
Intervención general del profesorado que sí percibe las conductas disruptivas

		M	SD	Dif
Hablar a destiempo con los compañeros	Rp	3,54	1,98	-.93
	Rn	3,27	1,81	
	Castigo	4,34	1,46	
	Omisión	2,53	1,41	
Destrucción de material	Rp	1,54	1,10	-3.11
	Rn	2,29	1,86	
	Castigo	5,03	1,29	
	Omisión	1,36	1,09	
Inhibirse de las tareas escolares	Rp	4,35	1,83	-.35
	Rn	3,24	2,03	
	Castigo	4,15	1,62	
	Omisión	1,96	1,21	
Robos y/o hurtos	Rp	1,80	1,36	-2.75
	Rn	2,86	2,00	
	Castigo	5,08	1,44	
	Omisión	1,50	.94	
Interrumpir la clase	Rp	3,75	2,04	-1
	Rn	2,93	1,82	
	Castigo	4,34	1,59	
	Omisión	2,50	1,48	
Peleas y agresiones	Rp	2,29	1,87	-2.29
	Rn	3,04	1,70	
	Castigo	4,96	1,10	
	Omisión	1,75	1,45	
Desobediencia de las normas y a la autoridad	Rp	2,80	1,97	-2.26
	Rn	3,07	2,10	
	Castigo	5,20	1,25	
	Omisión	1,55	1,03	
Tacos y palabras malsonantes	Rp	2,06	1,86	-2.27
	Rn	2,39	1,97	
	Castigo	4,50	1,58	
	Omisión	2,28	1,44	

Comparación entre castigo y refuerzo

Al obtener los datos en el instrumento sobre la frecuencia en la que el docente percibe que castiga las conductas disruptivas, y la frecuencia en la que refuerza (tanto positiva como negativamente) conductas alternativas, se realiza una prueba de comparación de medias en la que se obtienen los siguientes resultados.

Tabla 5

Comparación entre castigo y total de refuerzos para cada una de las conductas disruptivas

	Z	Rango promedio	Sig	N	R de Rosental
Hablar a destiempo con los compañeros	-.452	28.39 – 26.54	.65	18	-.10
Destrucción de material	-.956	12.53 – 15.53	.33	16	-.23
Inhibirse de las tareas escolares	-.770	21.58 – 23.83	.44	23	-.16
Robos y/o hurtos	-1.37	11.70 – 6.75	.16	10	-.43
Interrumpir la clase	-.573	18.42 – 17.50	.56	19	-.13
Peleas y agresiones	-.523	10.82 – 10.11	.60	8	-.18
Desobediencia de las normas y a la autoridad	-.885	17.37 – 16.50	.37	21	-.19
Tacos y palabras malsonantes	-.913	8.44 – 7.33	.36	8	-.32

Análisis de resultados en relación a la etapa educativa

Respecto a la etapa de Educación Primaria, los resultados obtenidos corresponden a que la conducta disruptiva que se percibe con mayor frecuencia corresponde a hablar a destiempo con los compañeros con un 73,2% de respuestas afirmativas. Por el contrario, la conducta percibida con menor frecuencia corresponde a la variable referida a las palabras malsonantes con un 19,5% de respuesta afirmativa ante la percepción de dicha conducta.

Por tanto, la lista quedaría reflejada en orden de la siguiente manera: En primer lugar el hablar a destiempo con los compañeros con un 73,2%, en segundo lugar estaría inhibirse de las tareas escolares con un 70,7%, seguida de interrumpir la clase con un 65,9%, posteriormente encontramos la variable referida a las peleas y/o agresiones, cuya frecuencia de respuesta afirmativa corresponde al 58,5% seguida de la desobediencia de las normas y a la autoridad con un 51,2%, posteriormente comprobamos que la siguiente en la lista es la variable correspondiente a la destrucción del material escolar con un 36,6% y siendo esta la primera que rebasa la frontera del 50% de respuesta positiva. En siguiente lugar encontramos la variable de robos y hurtos, cuyo porcentaje corresponde al 29,3%. Y en último lugar encontramos la variable de palabras malsonantes con un 19,5%.

En relación a la etapa denominada “secundaria”, cuya composición corresponde a la ESO y al Bachillerato, la conducta disruptiva con mayor porcentaje de respuesta afirmativa por parte de los docentes en relación a su percepción de si esta ocurre o no, corresponde a la desobediencia de las normas y la autoridad con un 77,4% siendo la última en esta etapa la correspondiente a las peleas y/o agresiones con un 12,9%.

Por tanto, la lista ordenada corresponde a lo siguiente: en primer lugar, la desobediencia de las normas y la autoridad con un 77,4% seguida de la inhibición de tareas escolares con un 74,2%. Posteriormente se destaca el hablar a destiempo entre compañeros con un 67,7%. Tras de esta, encontramos el interrumpir la clase con un 58,1%. La siguiente, y siendo esta la primera que encontramos que rebasa la frontera del 50% de porcentaje de respuesta afirmativa, encontramos el destruir el material escolar con un 48,4% y la referida a robos y/o hurtos con un 45,2%, dejando así en las últimas posiciones de la lista a las palabras malsonantes con un 32,3% y a las peleas y/o agresiones con un 12,9% de respuesta afirmativa.

Principalmente, podemos comentar que existen diferencias en cuanto a las conductas que se identifican en la etapa Primaria y en la etapa Secundaria, pues las listas poseen variación en el orden de frecuencia de respuesta priorizando en la primera por conductas que se originan en la intervención docente en cuanto al desarrollo de las sesiones, y en la etapa Secundaria se percibe con mayor frecuencia la desobediencia de las normas y la autoridad.

Tabla 6
Análisis de frecuencias sobre conductas disruptivas por etapa educativa

	<i>PRIMARIA</i>				<i>SECUNDARIA</i>			
	<i>Frecuencia</i>		<i>Porcentaje</i>		<i>Frecuencia</i>		<i>Porcentaje</i>	
	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
Hablar a destiempo con los compañeros	30	11	73,2	26,8	21	10	67,7	32,3
Destruir el material escolar	15	26	36,6	63,4	15	15	48,4	48,4
Inhibirse en tareas y actividades escolares	29	12	70,7	29,3	23	8	74,2	25,8
Robos y/o hurtos	12	29	29,3	70,7	14	17	45,2	54,8
Interrumpir la clase	27	14	65,9	34,1	18	13	58,1	41,9
Pelears y agresiones	24	17	58,5	41,5	4	27	12,9	87,1
Desobediencia a las normas	21	20	51,2	48,8	24	7	77,4	22,6
Palabras malsonantes	8	33	19,5	80,5	10	21	32,3	67,7

En la comparativa entre las etapas de primaria y secundaria, encontramos diferencias estadísticamente significativas sobre la percepción de los docentes en las siguientes variables:

- 1) En lo referido a hablar a destiempo y aplicar refuerzo positivo a las conductas alternativas. (Rango promedio = 35,7 – 23,24; $p = .005$; $Z = -2.83$ y $R = -.36$). Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es entre intermedio y largo.
- 2) En lo referido a hablar a destiempo y castigar la conducta cuando surge (Rango promedio = 25.69 – 34.77; $p = .038$ y $Z = -2.08$; $R = -.27$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es intermedio.
- 3) En lo referido a inhibirse de las tareas escolares y aplicar refuerzo positivo a conductas alternativas (Rango promedio = 30.63 – 20.79; $p = .014$ y $Z = -2.45$; $R = -.33$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es intermedio.
- 4) En lo referido a castigar los robos y/o hurtos cuando se muestra dicha conducta (Rango promedio = 9.82 – 16.20; $p = .019$ y $Z = -2.34$; $R = -.45$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.
- 5) En lo referido a omitir los robos y/o hurtos cuando estos ocurren (Rango promedio = 14,72 – 9.27; $p = .013$ y $Z = -2.48$; $R = -.52$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo
- 6) En lo referido a aplicar refuerzo positivo ante conductas alternativas a interrumpir la clase (Rango promedio = 24.15 – 15.03; $p = .013$ y $Z = -2.49$; $R = -.39$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.

Tabla 7

Comparación de medias entre etapas en las que interviene el docente

		Primaria		Secundaria		Z	Rango promedio	Sig	R de Rosenthal
		M	SD	M	SD				
Hablar a destiempo con los compañeros	Rp	4,19	1,958	2,81	1,665	-2,83	35,7- 23,24	.005	-.36
	Rn	3,36	1,768	2,81	1,767	-1.17	29.86 – 24.96	.240	-
	Castigo	4,00	1,461	4,75	1,266	-2.08	25.69 – 34.77	.038	-.27
	Omisión	2,63	1,450	2,18	1,219	-1.24	32.08 – 26.73	.212	-
Destrucción de material	Rp	1,86	1,406	1,58	1,170	-.87	18.43 – 15.95	.384	-
	Rn	2,93	2,120	1,89	1,410	-1.32	19.23 – 15.14	.185	-
	Castigo	4,73	1,438	5,10	1,252	-.64	16.80 – 18.90	.520	-
	Omisión	1,43	1,342	1,58	1,017	-1.04	15.46 – 18.13	.297	-
Inhibirse de las tareas escolares	Rp	4,93	1,357	3,67	2,057	-2.45	30.63 – 20.79	.014	-.33
	Rn	3,15	1,933	3,30	2,141	-.11	24.79 – 25.24	.910	-
	Castigo	4,19	1,594	4,08	1,656	-.21	26.93 – 26.04	.830	-
	Omisión	2,00	1,177	1,87	1,254	-.69	26.72 – 24.07	.485	-
Robos y/o hurtos	Rp	1,78	1,302	1,69	1,377	-.38	12.00 – 11.15	.701	-
	Rn	2,44	1,509	3,21	2,359	-.77	10.72 – 12.82	.440	-
	Castigo	4,36	1,690	5,40	1,454	-2.34	9.82 – 16.20	.019	-.45
	Omisión	2,00	1,225	1,08	,277	-2.48	14.72 – 9.27	.013	-.52
Interrumpir la clase	Rp	4,42	1,742	2,75	2,113	-2.49	24.15 – 15.03	.013	-.39
	Rn	3,08	1,767	2,72	1,934	-.79	22.77 – 19.81	.427	-
	Castigo	4,23	1,704	4,50	1,465	-.41	21.85 – 23.44	.667	-
	Omisión	2,79	1,444	2,11	1,491	-1.74	24.27 – 17.81	.081	-
Peleas y agresiones	Rp	2,30	1,809	2,25	2,500	-.22	12.63 – 11.88	.824	-
	Rn	3,10	1,683	2,75	2,062	-.31	12.70 – 11.50	.750	-
	Castigo	4,83	1,129	5,75	,500	-1.66	13.50 – 20.50	.097	-
	Omisión	1,90	1,553	1,00	,000	-1.48	13.30 – 8.50	.138	-
Desobediencia de las normas y a la autoridad	Rp	3,15	1,981	2,45	1,959	-1.41	22.98 – 18.03	.159	-
	Rn	3,05	2,139	3,10	2,119	-.11	20.80 – 21.19	.912	-
	Castigo	5,00	1,449	5,39	1,033	-.95	20.79 – 24.07	.339	-
	Omisión	1,74	1,327	1,38	,669	-.67	21.58 – 19.52	.502	-
Tacos y palabras malsonantes	Rp	1,63	1,188	2,40	2,271	-.56	8.88 – 10.00	.574	-
	Rn	2,63	2,264	2,20	1,814	-.25	9.81 – 9.25	.800	-
	Castigo	4,25	1,832	4,70	1,418	-.51	8.81 – 10.05	.604	-
	Omisión	1,88	1,246	2,60	1,578	-1.12	8.00 – 10.70	.262	-

Análisis de resultados en relación a la variable sexo

Respecto a los docentes de sexo masculino, observamos que los resultados obtenidos corresponden a que la conducta disruptiva que se percibe con mayor frecuencia corresponde a inhibirse de las tareas escolares, con un 74,2% de respuestas afirmativas. Por el contrario, la conducta percibida con menor frecuencia corresponde a la variable referida a peleas y agresiones, y palabras malsonantes con un 25,8% de respuesta afirmativa ante la percepción de dicha conducta.

En cuanto al sexo femenino, observamos que los resultados obtenidos corresponden a que la conducta disruptiva que se percibe con mayor frecuencia corresponde a hablar a destiempo con los compañeros, con un 82,1% de respuestas afirmativas. Por el contrario, la conducta percibida con menor frecuencia corresponde a las variables referidas a palabras malsonantes, con un 23,1% de respuesta afirmativa ante la percepción de dicha conducta.

Tabla 8
Análisis de frecuencias sobre conductas disruptivas por sexo

	<i>MASCULINO</i>				<i>FEMENINO</i>			
	<i>Frecuencia</i>		<i>Porcentaje</i>		<i>Frecuencia</i>		<i>Porcentaje</i>	
	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
Hablar a destiempo con los compañeros	18	13	58,1	41,9	32	7	82,1	17,9
Destruir el material escolar	16	15	51,6	48,4	14	25	35,9	64,1
Inhibirse en tareas y actividades escolares	23	8	74,2	25,8	28	11	71,8	28,2
Robos y/o hurtos	10	21	32,3	67,7	13	26	33,3	66,7
Interrumpir la clase	19	12	61,3	38,7	24	15	61,5	38,5

Peleas y agresiones	8	23	25,8	74,2	19	20	48,7	51,3
Desobediencia a las normas	21	10	67,7	32,3	22	17	56,4	43,3
Palabras malsonantes	8	23	25,8	74,2	9	30	23,1	76,9

Respecto a la aplicación de la prueba de comparación de medias sobre la variable sexo, existe una diferencia significativa en la variable omitir conducta de destrucción del material (Rango promedio = 18,17 – 13,00; $p=.023$; $Z= -2.26$) siendo mayor el uso en hombres ($M= 1,72$; $SD= 1,36$) que en las mujeres ($M= 1$; $SD= .00$) y en omitir conducta en no hacer las tareas escolares. (Rango promedio = 20,77 – 28,23; $p=.045$; $Z= -2.00$ y $R= -.37$) siendo también mayor el uso en hombres ($M= 2,25$; $SD= 1,26$) que en las mujeres ($M= 1,63$; $SD= 1.09$).

Análisis de resultados en relación a la variable edad y experiencia docente.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dos variables, si bien es cierto que se obtuvieron datos muy similares y por tanto se aplicó una prueba de Correlación de Pearson entre variables de cara a conocer si dichas variables medían información similar concluyendo una correlación de .94 (muy cercana a 1)

Análisis de resultados en relación al tipo de centro donde interviene el docente.

En la comparativa entre los tipos de centro, tanto público como concertado, encontramos diferencias estadísticamente significativas sobre la percepción de los docentes en las siguientes variables:

- 1) Aplicar refuerzo positivo a conductas alternativas al hablar con los compañeros a destiempo. (Rango promedio = 19,50 – 33,58; $p= .005$ y $Z = -2.83$; $R= -.36$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable esta entre intermedio y largo.

- 2) Aplicar castigo al hablar con los compañeros a destiempo. (Rango promedio = 38.21 – 26.68; $p = .017$ y $Z = -2.39$; $R = -.31$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es intermedio.
- 3) Aplicar refuerzo positivo a conductas alternativas a la destrucción del material escolar. (Rango promedio = 13.57 – 19.86; $p = .026$ y $Z = -2.22$; $R = -.38$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.
- 4) Aplicar elementos referidos a la conducta de extinción cuando se destruye el material escolar. (Rango promedio = 14.23 – 19.31; $p = .046$ y $Z = -1.99$; $R = -.34$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es intermedio.
- 5) Aplicar refuerzo positivo a conductas alternativas al interrumpir la clase (Rango promedio = 13.08 – 23.68; $p = .007$ y $Z = -2.71$; $R = -.42$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.
- 6) Aplicar refuerzo positivo a conductas alternativas a pelearse o agredir a otro compañero. (Rango promedio = 9.00 – 14.60; $p = .031$ y $Z = -2.16$; $R = -.44$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.
- 7) Aplicar refuerzo negativo a conductas alternativas a pelearse o agredir a otro compañero. (Rango promedio = 8.33 – 15.00; $p = .021$ y $Z = -2.30$; $R = -.46$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.
- 8) Aplicar refuerzo positivo a conductas alternativas a desobedecer las normas y a la autoridad. (Rango promedio = 14.18 – 23.90; $p = .008$ y $Z = -2.64$; $R = -.41$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es largo.
- 9) Aplicar castigos a conductas que desobedezcan las normas y a la autoridad. (Rango promedio = 9.30 – 9.75; $p = .025$ y $Z = -2.23$; $R = -.33$) Entendiendo por tanto que el tamaño del efecto en la significatividad de dicha variable es intermedio.

Tabla 9

Comparativa entre tipos de centro educativo.

		Público		Concertado		Z	Rango promedio	Sig	R de Rose ntal
		M	SD	M	SD				
Hablar a destiempo con los compañeros	Rp	2,27	1,751	4,00	1,817	-2.79	19,50 – 33.58	.005	-.36
	Rn	3,20	1,781	3,05	1,791	-.18	28.13 – 27.26	.850	-
	Castigo	5,06	,899	4,07	1,488	-2.39	38.21 – 26.68	.017	-.31
	Omisión	3,06	1,652	2,17	1,146	-1.93	36.22 – 26.94	.053	-
Destrucción de material	Rp	1,20	,561	2,11	1,530	-2.22	13.57 – 19.86	.026	-.38
	Rn	2,07	1,730	2,58	1,895	-.89	15.39 – 18.18	.369	-
	Castigo	5,40	,910	4,60	1,501	-1.58	20.97 – 15.78	.112	-
	Omisión	1,20	,775	1,78	1,353	-1.99	14.23 – 19.31	.046	-.34
Inhibirse de las tareas escolares	Rp	4,20	2,145	4,43	1,692	-.11	26.13 – 26.65	.908	-
	Rn	3,53	2,264	3,09	1,913	-.53	26.60 – 24.29	.592	-
	Castigo	4,37	1,586	4,03	1,630	-.81	29.00 – 25.39	.418	-
	Omisión	1,80	1,082	2,00	1,260	-.37	24.40 – 25.97	.704	-
Robos y/o hurtos	Rp	1,11	,333	2,15	1,573	-1.57	9.44 – 12.92	.115	-
	Rn	2,30	1,767	3,38	2,219	-1.28	10.05 – 13.50	.198	-
	Castigo	5,00	1,658	4,94	1,638	-.06	13.39 – 13.56	.952	-
	Omisión	1,67	1,000	1,31	,855	-1.36	13.28 – 10-27	.171	-
Interrumpir la clase	Rp	2,42	1,881	4,32	1,867	-2.71	13.08 – 23.68	.007	-.42
	Rn	2,62	1,850	3,07	1,831	-.85	19.15 – 22.55	.395	-
	Castigo	4,50	1,829	4,27	1,507	-.73	24.54 – 21.55	.461	-
	Omisión	2,77	1,691	2,38	1,399	-.56	23.04 – 20.81	.574	-
Peleas y agresiones	Rp	1,22	,667	2,93	2,086	-2.16	9.00 – 14.60	.031	-.44
	Rn	2,00	1,500	3,67	1,543	-2.30	8.33 – 15.00	.021	-.46
	Castigo	5,20	,919	4,83	1,200	-.70	15.90 – 13.72	.480	-
	Omisión	1,44	,726	1,93	1,751	-.21	12.17 – 12.70	.831	-
Desobediencia de las normas y a la autoridad	Rp	1,57	,938	3,46	2,083	-2.64	14.18 – 23.90	.008	-.41
	Rn	3,00	2,360	3,12	1,986	-.24	20.43 – 21.33	.808	-
	Castigo	5,69	,793	4,93	1,386	-2.23	27.56 – 19.61	.025	-.33
	Omisión	1,29	,611	1,69	1,192	-1.13	18.14 – 21.77	.258	-
Tacos y palabras malsonantes	Rp	1,50	1,581	2,75	2,053	-1.63	8.05 – 11.31	.103	-
	Rn	2,50	2,224	2,25	1,753	-.35	9.85 – 9.06	.723	-
	Castigo	4,40	1,713	4,63	1,506	-.18	9.30 – 9.75	.850	-
	Omisión	2,60	1,647	1,88	1,126	-.88	10.45 – 8.31	.374	-

Capítulo 3. Discusión

Respecto a la discusión del trabajo, debemos comenzar resaltando los distintos resultados que, desde mi punto de vista, más relevantes son en cuanto al objetivo de la investigación, pues partiendo desde estos podemos elaborar un informe final que resuma dichos resultados, aportando una opinión subjetiva sobre los distintos motivos por los cuales se han podido obtener. Para ello, seguiremos el mismo proceso que el detallado en el apartado de resultados anterior.

La respuesta negativa en la percepción de conductas disruptivas.

En primer lugar, destacar la relevante falta de respuestas afirmativas en cuanto a la percepción que los docentes poseen sobre las distintas conductas disruptivas. Es indudablemente cuestionable que, en la presentación bruta de los resultados, el 30,1% de los encuestados respondan que no perciben que el alumnado hable a destiempo con los compañeros, incluyendo en dicha formulación la variable propia a interrumpir la clase, cuya frecuencia de respuesta negativa es del 38,4% (exactamente la misma que en desobedecer las normas). Esta tasa de respuesta puede deberse a varios aspectos: un primer enfoque puede resultar respecto a la complejidad del instrumento en cuanto a decidir “en qué medida debo identificar dicha conducta disruptiva para contestar de manera afirmativa”. Otra opción puede resultar de la baja motivación de la muestra a la hora de contestar afirmativamente a los datos, pues dicha respuesta conlleva un segundo análisis en el instrumento en cuanto a la intervención que hacen sobre dicha conducta detectada. Pero la opción más preocupante es, que realmente no detecten dichas conductas disruptivas en sus aulas, pues si el primer paso para intervenir ante ellas es la detección, es sumamente complicado presentar diferentes estrategias disciplinares que pueden utilizarse en cuanto a la modificación de conductas disruptivas. En resumen, lo primero es detectarlas, y los resultados expuestos demuestran que hay un porcentaje elevado de docentes que no llega ni siquiera a identificarlas.

Respecto al resto de conductas disruptivas, podemos llegar a comprender que, incluso la formulación del ítem pueda dar a entender que deben darse de manera más habitual para contestar de manera afirmativa, pero resulta extremadamente peculiar comprobar que existen docentes que contestan sistemáticamente el “no percibir” conductas disruptivas en sus aulas. Haciendo que cada una de ellas tenga algo reseñable que comentar.

No obstante, si es destacable que los docentes muestran un porcentaje de respuesta afirmativa mayor en las conductas disruptivas que les afectan a ellos personalmente.

Dicho de otra manera, cuando el alumnado habla a destiempo en clase, interrumpe, no hace las tareas escolares, o desobedece las normas, el porcentaje de respuesta afirmativa siempre supera el 50% , mientras que en las conductas que no les afectan personalmente: robos y/o hurtos, peleas/ agresiones y palabras malsonantes, encontramos que el porcentaje no sobrepasa el 40% excepto en la destrucción del material escolar (41,1%).

Esto es un indicador claro de una falta de atención a los elementos que ocurren en el aula ajenos al enseñar más tradicional, alejándose del simple enfoque metodológico que muestra al docente como un transmisor de información. Dicho de otra forma, las aulas poseen vida más allá de los contenidos y estándares de aprendizaje y los docentes actualmente, muestran prestar más atención a las conductas que afectan al contenido curricular y las evaluaciones, que a los procesos vitales que se puedan dar en el alumnado.

Tipo de intervención ante las conductas disruptivas

Por otra parte, no debemos olvidar comentar que, entre los docentes que han contestado afirmativamente el identificar dichas conductas disruptivas, se percibe que la intervención para modificar dichas conductas más frecuente es “el castigo” como elemento fundamental y herramienta percibida más utilizada por los docentes.

Personalmente, creo que esto es debido a una falta de consciencia en cuanto a los refuerzos que se dan en el aula, pues (como se ha citado en el apartado teórico) un simple elogio puede ser un reforzador y, no siempre ser conscientes de ello.

No obstante, si puede deberse a utilizar el recurso más sencillo a mano y atajar la conducta disruptiva cuando esta ocurre, y no de manera preventiva fomentando que se muestren conductas alternativas en el aula y que estas se transmitan de unos a otros por imitación.

Por otra parte, los datos parecen mostrar que, entre los encuestados existen conductas disruptivas que deben ser castigadas con mayor frecuencia que otras, dando a entender que pueden existir distintos niveles de gravedad entre estas que, deberían ser considerados para futuras investigaciones.

El ejemplo de la necesidad de castigo en la destrucción del material, frente al hablar a destiempo es innegable en los resultados obtenidos.

Para finalizar este apartado, añadir que el hecho de que los docentes sigan percibiendo el castigo con tan alta frecuencia, indica que actualmente se siguen utilizando elementos de enfoque clásico de cara a modificar las conductas en el alumnado. Percibiendo el uso mayoritario del castigo como elemento de intervención, y por tanto basando el comportamiento en las aulas en una acción/reacción a cuando alguien hace algo malo.

Esto es importante prestarle especial atención, pues debemos tener en cuenta las distintas consecuencias que los castigos poseen y que, para que la modificación de conducta sea la más adecuada, estos deben intercalarse con refuerzos cuando se muestra la conducta deseada. Dicho de otra manera, si el método de control más frecuente en la actualidad es el castigo, nuestro sistema de enseñanza se encuentra basado en “el miedo” a las consecuencias de nuestros actos y que por tanto, debemos seguir un esquema de comportamiento, no por el bien común ni por los beneficios personales que aporta mantener un orden, sino por el citado temor a las consecuencias negativas de nuestros actos. Todo esto planteando que la percepción de los docentes fuese la realidad que se da en las aulas, pues es bueno recordar que este trabajo no valora si se dan o no los castigos en el aula, sino la percepción de los docentes, pudiendo estos no ser realmente conscientes de sus intervenciones.

Etapas educativas

En relación a las distintas etapas educativas donde los docentes ejercen su labor, lo primero a destacar en esta investigación es la unificación en una única etapa de ESO y Bachillerato, denominada “Secundaria”. El motivo parte de la amplia frecuencia de respuesta de intervención conjunta en las dos etapas por parte de la muestra y, por tanto, no tenía sentido generar dos grupos diferenciados.

Dicho lo cual, existen diferencias entre las prioridades que muestran los docentes en cuanto a la percepción de las conductas disruptivas que se dan en las dos etapas. Por una parte, en primaria se encuentra que hablar a destiempo y no hacer las tareas, son las conductas disruptivas más percibidas con un 73,2% y 70,7%, frente a las percibidas en secundaria, las cuales corresponden a la desobediencia de las normas de autoridad como primera opción, y si se mantiene en segunda frecuencia percibida el hablar a destiempo, con un 77,4% y un 74,4% respectivamente.

Este resultado puede responder a varias posibilidades. En mi opinión, el que se perciba con mayor frecuencia el hablar a destiempo en las aulas de primaria, es lógico en cuanto al desarrollo del alumnado, pues el conocer las distintas rutinas de comportamiento, conlleva un tiempo en el proceso madurativo y por tanto, existen distintos aprendizajes que pueden darse o no en los sujetos, haciendo que estos muestren actitudes y conductas distintas.

Por ejemplo, los niños más pequeños es difícil que hayan adquirido todas las herramientas comportamentales que se exigen en los ambientes educativos, y en el caso de los adolescentes, el comportamiento en cuanto al grupo social, la búsqueda del yo, etc. Puede generar que los docentes perciban conductas disruptivas de carácter más desafiante.

Por tanto, aplicando la prueba de comparación de medias adecuada, obtenemos que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a 3 variables propias al refuerzo positivo: el refuerzo positivo sobre conductas alternativas a hablar a destiempo (Rango promedio = 35,7 – 23,24; $p = .005$; $Z = -2.83$ y $R = -.36$), inhibirse de las tareas escolares (Rango promedio = 30.63 – 20.79; $p = .014$ y $Z = -2.45$; $R = -.33$) e interrumpir la clase. (Rango promedio = 24.15 – 15.03; $p = .013$ y $Z = -2.49$; $R = -.39$)

Esto puede ser debido a la falta de percepción de los refuerzos citada anteriormente, o a que si es verdad que se tiene más consideración al refuerzo en una etapa Primaria que en una Secundaria, donde se establecen rutinas de aula mucho más claras y el alumnado puede estar más concienciado de lo que debe hacer, sin necesidad de refuerzos externos para adquirir el hábito comportamental deseado.

Por otra parte, en relación a los castigos, también existen diferencias estadísticamente significativas en 2 variables: hablar a destiempo (Rango promedio = 25.69 – 34.77; $p = .038$ y $Z = -2.08$; $R = -.27$) y castigar los robos y/o hurtos (Rango promedio = 9.82 – 16.20; $p = .019$ y $Z = -2.34$; $R = -.45$).

Dichas diferencias pueden ser dadas a la falta de percepción de los castigos o a una caracterización de la gravedad en dichos actos en cuanto a la edad en la que se comentan. Dicho de otra manera, no es lo mismo que un niño de 6 años robe un objeto (incluso por la citada etapa ególatra de Piaget) que el que robe un objeto un alumno de 18 años.

Dicha diferencia por tanto, puede venir tanto de la gravedad de la propia conducta en una etapa u otra, como de la presuposición de consciencia del sujeto que ejecuta la conducta disruptiva de robar.

En relación a omitir la conducta, la única variable con significatividad parte también en la omisión de los robos (Rango promedio = 14,72 – 9,27; $p = .013$ y $Z = -2.48$; $R = -.52$). Al analizar los datos, podemos presuponer que los motivos para omitir dicha conducta partan desde la importancia del material robado, como de la consciencia citada anteriormente.

Estos resultados muestran un tamaño del efecto entre intermedio y largo ($R = .36$ como límite) en cuanto a la significatividad de los mismos, y por tanto deben tenerse en consideración de cara a que existen diferencias intermedias y largas entre las dos etapas, pudiendo generar posibilidades de intercambio de conocimiento entre estas para solventarlas y generar intervenciones más continuadas durante todo el proceso de formación educativa.

Sexo

Respecto a dicho apartado de análisis, destacar que no existen diferencias significativas más allá que en dos variables referidas a la omisión. La primera corresponde a la destrucción del material, donde la diferencia radica en una falta de respuesta por parte del sexo femenino y que por tanto, genera una $M = 1$ y una $SD = .00$.

Por otra parte, si existe diferencia en cuanto al inhibirse de las tareas escolares (Rango promedio = 20,77 – 28,23; $p = .045$; $Z = -2.00$ y $R = -.37$) dándose más dicha omisión en los hombres que en las mujeres, con un tamaño de efecto elevado.

El tener dos únicas variables con diferencias (una por la toma de datos) nos hace suponer que en la segunda variable ocurre algo similar en cuanto al tamaño de la muestra y, que por tanto, no debemos tomarlo como valor significativo pues es más que probable que provenga de algún error.

Si bien es cierto que el no encontrar diferencias estadísticamente significativas, implica que los docentes intervienen de manera similar cuando surgen las conductas disruptivas, independientemente de si estos son hombres o mujeres.

Personalmente, obtener datos que revelen dicha información, poseen gran valor en cuanto a desmitificar los roles profesionales que vienen dados por el paradigma del género cultural.

Edad y experiencia docente

En cuanto a la edad y la experiencia docente, concluimos que no existen diferencias estadísticamente significativas de ningún tipo y que por tanto, la edad y la experiencia no constituyen un factor determinante de cara a percibir o no conductas disruptivas, y por tanto, tampoco a la hora de realizar un tipo de intervención u otra.

Si bien es cierto, que encontramos que la edad se encuentra estrechamente ligada a la experiencia docente y que por tanto, forman parte de una variable similar con una correlación de .94

Tipo de centro

Sobre la hipótesis referida al tipo de centro, encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de intervención que se realiza en algunas de las conductas disruptivas percibidas.

En cuanto al refuerzo positivo, encontramos que existen diferencias sobre las conductas disruptivas siguientes: hablar a destiempo con los compañeros, destruir el material escolar, interrumpir la clase y pelearse o agredir a otro compañero.

Respecto al castigo, existen diferencias en el hablar a destiempo con los compañeros exclusivamente; al igual que la intervención referida a la extinción, sobre la conducta disruptiva de destrucción de material escolar.

Dichas diferencias, pueden deberse a multitud de enfoques que se puedan dar a la investigación, y que podrían proyectar futuras investigaciones dentro de este objeto de estudio en cuanto a si los idearios corresponden o no un elemento educativo adecuado, si existen mayor o menor cooperación entre las comunidades educativas en unos tipos de centros o en otros, etc.

Por tanto, la única conclusión que se puede afirmar es la existencia de dichas diferencias perceptivas, principalmente en las conductas disruptivas de hablar a destiempo y destrucción de material escolar, ya que existen diferencias en dos variables de intervención en la misma conducta, y que por tanto, deben ser reportadas.

Limitaciones del estudio

El estudio presentado corresponde a un planteamiento que versa sobre la percepción que los docentes poseen sobre sus intervenciones ante conductas disruptivas y el hecho de que los alumnos muestren las mismas o no en sus clases.

Dicho lo cual, es importante destacar de nuevo que, la limitación fundamental del estudio es que no pretende en ningún momento describir si dichas conductas ocurren realmente o no, ni si los docentes realizan un tipo de intervención u otra, sino que muestra el pensamiento de docentes en activo y sobre el cual, se pueden elaborar investigaciones, cuyo planteamiento mida con exactitud la aparición de dichas conductas, en cuanto a un enfoque más fiable y válido.

Por tanto, la segunda limitación clara corresponde a la validación del instrumento utilizado, pues este se ha generado exclusivamente para este trabajo y por tanto, no ha pasado por todos los pasos que corresponden para la creación adecuada del mismo. Trabajo que por otra parte, hubiese ocupado toda la extensión de un trabajo de estas características y que sin duda, hubiese mostrado variaciones en los ítems de respuesta (incluso modificando la formulación de estos al encontrar que probablemente no se comprendiese del todo la formulación del ítem propio al “refuerzo negativo”) y en la escala utilizada, siendo de 1 a 6 posiblemente escasa para un trabajo de estas características.

Respecto a la siguiente limitación, hablamos de la muestra obtenida. Pues observando claramente el tamaño de esta, encontramos un porcentaje mucho más elevado de profesorado que ha participado en el estudio en centros de carácter concertado, que en centros de carácter público.

Por otra parte, añadir que la escasez de tiempo para un trabajo de estas dimensiones, ha conllevado que se pudiesen quedar posibles análisis sin llevar a cabo en una muestra que sí puede haber mostrado datos que debieran ser analizados en mayor profundidad al conocer mejor el programa de análisis SPSS. Dicho lo cual, tanto por dicha escasez de tiempos como por la falta de experiencia en investigación del autor de este trabajo, considero que la limitación primera es la fundamental a tener en cuenta a la hora de leer este trabajo.

Por último, destacar que (en mi opinión) elaborar un trabajo bajo un método exclusivamente cuantitativo o cualitativo, sesga la investigación en cuanto a la toma de datos se refiere, pues elaborando una observación o entrevista a los docentes propios de la muestra, podríamos haber triangulado datos y obtenido resultados con mucho más rigor que el simple cuestionario presentado.

No obstante, si considero que es una primera aproximación a la investigación real y que proyecta posibles investigaciones futuras como base de un proyecto que pueda ser replicado en varios lugares para obtener información sobre una habilidad docente fundamental a día de hoy: la intervención ante las conductas disruptivas.

Posibles líneas de investigación

Como ya se ha mencionado anteriormente, si este trabajo presenta la percepción del docente, la siguiente investigación puede elaborarse con el planteamiento de contrastar si la percepción docente presentada, corresponde con la realidad de la intervención disciplinar, añadiendo enfoques de distintas metodologías (cualitativa y mixta) para poder realizar triangulación de datos, y por tanto obtener mayor cantidad de estos a manejar.

Por otra parte, el hecho de replicar el estudio y ampliar la muestra en cuanto a otros lugares y centros, puede generar un contraste por localización en distintas provincias y crear así una investigación con mayor fiabilidad que la presentada.

Además, una línea adecuada surge desde el marco teórico, donde existen multitud de técnicas de modificación de conducta que, por las características de este trabajo, se han tenido que generalizar. Dicho de otra manera, una posible línea de investigación corresponde con la medición de variables más concretas que el propio “castigo”, pudiendo entrar a medir técnicas descritas del tipo “tiempo fuera, reñir, etc.”

Por último, destacar que, al no haber encontrado un instrumento que midiese claramente el objetivo principal de este trabajo, la creación y validación completa de un instrumento para poderlo aplicar en distintos centros, supone una línea a mayores que puede llevarse a cabo y que permita así una replicabilidad mucho más válida y fiable.

Bibliografía

- Alonso, J.R, Alonso, I. (2018) *¿El cerebro nace o se hace?* Genes y ambiente. Editorial: Bonallettera Alcompas. España.
- Álvarez, V. y García, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez Rojo, y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación educativa* (pp. 215-247). Málaga: Aljibe.
- Armentia, A. P. (2000). Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar. *Revista complutense de educación*, 11(1), 85.
- Ausubel, D. P. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester, F., & Arnaiz Sánchez, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (41).
- Bandura, A. (1982) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactive disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2.^a ed.). New York: Guilford Press
- Bixio, C. B. (2005). *Enseñar a aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje* (No. 37.02). HomoSapiens,.
- Bruner, J. y Haste, H. (Comps.) (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Madrid: Paidós.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 14(2).
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13).
- Carreño, L. (2009). Constructivismo y educación. *Propuesta educativa*, (32), 112-113.
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R., & Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. San Vicente (Alicante), ecu.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, S. & Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase: Las estrategias de los docentes bien valorados*. Barcelona: GRAO.
- Cidad , E. (1991). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*.

- ConductaSocial. (2013, Marzo10). Albert Bandura: Aprendizaje social de la agresión (exposición a modelos). [Archivo de vídeo]. Recuperado el 18/01/2018 en: <https://www.youtube.com/>
- Cremades, R. (2017). Validación de un instrumento para el análisis y evaluación de webs de bibliotecas escolares mediante el acuerdo interjueces. *Investigación bibliotecológica*, 31(71), 127-149.
- Cubero, C. Abarca, A.; Nieto, M. (1996). *Percepción y manejo de la disciplina en el aula*. San José, Costa Rica: IIMEC.
- Cubero Venegas, C. M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Esteve, J. M. (2012). El malestar docente. *Temas para la educación*, 21, pp.1-5.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213. doi: 10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x
- Fernandez, I. (2005) *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Editorial: Narcea. Madrid.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3).
- Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M., Genovard Rosselló, C., & Dezcallar Sáez, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20).
- Froján-Parga, M. X., & Calero-Elvira, A. (2011). Guía para el uso de la reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento. *Psicología conductual*, 19(3), 659.
- Hernández, P. H. (1989). *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente* (Vol. 53). Narcea Ediciones.

- Hernández, R., Martínez C., y Murillo J.F. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (9).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Labrador, F. Cruzado, J.A. y Muñoz, M. (2006) *Manual de técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Lerman, D. C. y Iwata, B. A. (1996). Developing a technology for the use of operant extinction in clinical settings: An examination of basic and applied research. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 345-382.
- Lerman D.C. y Iwata B. A. (1995). Prevalence of the extinction burst and its attenuation during treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 93-94.
- Linaza, J. L., & Maldonado, A. (1990). Juego y desarrollo infantil. *JA García Madruga y P. Lacasa (Cops.), Psicología Evolutiva*, 2.
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en Psicología*, 3(2), 105-116.
- Martin, G., & Pear, J. (1998). *Modificación de conducta*. Prentice Hall.
- Martín, C. y Navarro, J.I. (Coords) (2011) *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. I.C.E. Universidad de Deusto: Mensajero, SAU
- Muñoz, L. L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110.
- .Navarro. I y Martín, C. (Coords). (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Piaget, J., & Battro, A. M. (1973). *Estudios de psicología genética*. Emece.
- Rafael, A. (2009). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Master en paidopsiquiatria*.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Sánchez, P. A., Serrano, F. J., & Alfageme, M. B. (2011). Evaluación interjueces para el proceso de validación de un cuestionario para la investigación. Póster presentado en el XXII Simposio Internacional de Didáctica de las ciencias sociales: la evaluación en la didáctica de las ciencias sociales. Murcia, España.
- Soto, R. V. (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).
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., & Martín, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78.
- Van Houten, R. y Doleys, D. M. (1983). Are social reprimands effective? En S. Axelrod & J. Apsche (Eds.), *The effects of punishment on human behavior* (pp. 45-70). New York: Academic Press.
- Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: revista de educación/nueva época*, 16, 1-29. Recuperado de: http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/ArgudinEducacion_basada_en_competencias.
- Vigotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3.

Vygotski, L. S., Cole, M., & Lurii, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (p. 66). Barcelona: Crítica.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

Anexo. Instrumento utilizado para la investigación.