



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación
Departamento de Pedagogía

Titulación

ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE TRASTORNOS DE CONDUCTA: GUÍA DE INTERVENCIÓN Y APOYO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Presentada por Lucía Callejón Rodríguez para optar al Máster de Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid.

Tutelada por Dra. Mónica Gutiérrez Ortega.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster se sitúa en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Tiene como objetivo principal analizar cómo perciben los docentes de la etapa de educación primaria la formación recibida para hacer frente al desarrollo de estrategias o técnicas destinadas a la identificación, prevención y gestión de Trastornos o problemas de Conducta dentro del aula. Este análisis se realizará desde una perspectiva psicopedagógica, con énfasis en el desarrollo profesional y emocional del docente, y con el propósito de identificar fortalezas, limitaciones y demandas formativas. Para ello, la metodología seguida ha sido de carácter cuantitativo y descriptivo, empleando un cuestionario estructurado como herramienta para la recopilación de datos. La muestra se ha compuesto por 23 docentes en activo, con distintos niveles de experiencia y formación, lo que permite obtener una visión variada sobre la temática abordada. El trabajo se ha organizado en seis secciones analíticas, comprendiendo aspectos como los sociodemográficos y profesionales hasta aquellos como la formación inicial y continua, uso de estrategias específicas, percepción de la autoeficacia y sugerencias de mejora formativa expresadas por el propio profesorado. La investigación concluye con una propuesta psicopedagógica de formación docente, una guía de intervención destinada a ser una herramienta útil, práctica y aplicable en la realidad actual de las aulas. Este estudio pretende contribuir al desarrollo profesional de los profesionales de la educación, fomentando ambientes escolares inclusivos, activos y emocionalmente positivos frente a los desafíos que plantean este tipo de trastornos en los menores.

PALABRAS CLAVE:

Trastorno de Conducta, Formación docente, Estrategias de intervención, Percepción docente, Educación primaria.

ABSTRACT

This Master's Thesis focuses on inclusive education and attention to diversity. Its main objective is to analyze how primary school teachers perceive the training they have received to address the development of strategies or techniques aimed at identifying, preventing, and managing behavioral disorders or problems in the classroom. This analysis will be conducted from a psychopedagogical perspective, with an emphasis on teachers' professional and emotional development, and with the aim of identifying strengths, limitations, and training demands. To this end, the methodology followed was quantitative and descriptive, employing a structured questionnaire as a data collection tool. The sample consisted of 23 active teachers with varying levels of experience and training, which provides a diverse perspective on the topic addressed. The project is organized into six analytical sections, covering aspects ranging from sociodemographic and professional aspects to initial and ongoing training, use of specific strategies, perceptions of self-efficacy, and suggestions for training improvement expressed by the teachers themselves. The research concludes with a psychopedagogical proposal for teacher training, an intervention guide intended to be a useful, practical, and applicable tool in today's classrooms. This study aims to contribute to the professional development of education professionals by fostering inclusive, active, and emotionally positive school environments to address the challenges posed by these types of disorders in children.

KEYWORDS:

Conduct disorder, Teacher training, Intervention strategies, Teacher perception, Primary education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	7
1.1.	FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.2.	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER	9
1.3.	CONEXIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS).....	12
1.4.	OBJETIVOS DEL TFM.....	13
2.	MARCO TEÓRICO	14
2.1.	TRASTORNO DE CONDUCTA	14
2.1.1.	Conceptualización	14
2.1.2.	Diagnóstico.....	16
2.1.3.	Etiología	18
2.1.4.	Factores de riesgo y de protección	21
2.2.	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA TRATAR TRASTORNOS DE CONDUCTA DENTRO DEL AULA.....	26
2.3.	FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN DE CONDUCTAS	30
3.	METODOLOGÍA	33
3.1.	TIPO DE ESTUDIO.....	33
3.2.	PARTICIPANTES	34
3.3.	MATERIALES – INSTRUMENTOS.....	34
3.4.	PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	36
3.5.	ANÁLISIS DE DATOS	37
4.	RESULTADOS	37
5.	PROPUESTA DE FORMACIÓN	42
5.1.	OBJETIVOS.....	42
5.2.	METODOLOGÍA	43
5.3.	ESTRUCTURA.....	45
5.4.	EVALUACIÓN	50
6.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	52
7.	CONCLUSIONES.....	57
7.1.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrategias más utilizadas por los docentes 39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos socio-demográficos y profesionales..... 37-38

Tabla 2. Organización general de la formación. 44-45

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de los trastornos de conducta en el aula de primaria representa uno de los desafíos más crecientes para los docentes en los últimos años. El incremento de la diversidad de discentes en las aulas, sumado al aumento en las manifestaciones de problemas de comportamiento entre los menores, conlleva una exigente demanda a los profesionales de la educación en el desarrollo de formaciones sólidas, específicas y orientadas a la intervención práctica. Desde el marco de una educación inclusiva y respetuosa con las necesidades y diferencias individuales, resulta fundamental dotar al profesorado de estrategias o actuaciones pedagógicas efectivas frente a estos contextos.

El presente Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) surge de la necesidad de analizar cómo la capacitación docente influye en la selección y eficacia de las técnicas o estrategias empleadas en la gestión de estas conductas disruptivas dentro del aula de educación primaria. Se pretende, mediante el análisis de una serie de muestras, conocer cuál ha sido la preparación de los profesionales de la educación en este ámbito, comprender hasta qué punto estos se sienten preparados a la hora de enfrentar estas situaciones e identificar, desde su experiencia, el tipo de metodologías de intervención que mayor éxito garantiza. En este sentido, se trata de un tema especialmente significativo en el ámbito de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, ya que implica tanto aspectos didácticos como emocionales, organizativos y relaciones.

Por lo tanto, desde una perspectiva académica y profesional, se detecta una brecha entre las demandas que se imponen al profesorado y los recursos reales de los que dispone para hacerles frente. Enfocándolo desde el ámbito psicopedagógico, adquiere especial relevancia no solo atender al alumnado con necesidades, sino también a aquellos docentes que les guían y orientan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La figura del docente requiere una atención focalizada al fortalecimiento de su autoeficacia, el desarrollo de competencias socioemocionales y la adquisición de herramientas prácticas que le faciliten intervenir de forma ajustada, respetuosa y educativa.

1.1. FORMULACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Según el DSM-5, el Trastorno de Conducta (TC) se presenta como comportamientos sistemáticos, los cuales vulneran derechos básicos, normas o reglas sociales (American Psychiatric Association [APA], 2013). Este repercute tanto en áreas del proceso de enseñanza-aprendizaje, disminuyendo el rendimiento académico, como en las áreas sociales, manifestándose negativamente en el desarrollo integral de los rasgos distintivos de los menores. Ello afecta significativamente a las relaciones interpersonales con docentes, familiares o su mismo grupo de pares, desembocando en una mala convivencia escolar y en el malestar emocional de los estudiantes (Frutos López et al., 2023).

Dentro del campo psicopedagógico, la intervención de estos se desarrolla como objeto de estudio de gran relevancia, ya que conlleva la necesidad de generar contextos educativos más inclusivos con la urgencia de dotar al docente de herramientas eficaces para atender de forma adecuada a la diversidad conductual del alumnado.

Sin embargo, y a pesar de la relevancia de este problema, los docentes no suelen sentirse lo suficientemente preparados para hacerles frente. Esto surge debido a la falta de formación inicial o continua, dentro de este ámbito, a la que estos se ven expuestos. Por ello, se ha considerado de especial relevancia la necesidad de analizar el impacto de la formación recibida, si es que ese ha sido el caso, y la percepción que tienen los propios profesionales de la educación sobre su formación para la gestión de estas conductas.

En esta línea, diversos estudios (Lominchar Ceruto et al., 2023; Silverio Perez, 2011; Reinoso Porra, 2013) han subrayado la necesidad de reformular la preparación docente no solo desde el plano de los conocimientos teóricos, sino también en lo que respecta al desarrollo de habilidades emocionales, actitudinales y prácticas. Además, la diversidad cultural y social de las aulas actuales exige una respuesta educativa que vaya más allá de las estrategias tradicionales. Las conductas disruptivas no pueden ser atendidas sin un análisis del entorno familiar, social y emocional del alumnado. Esto requiere de una mirada integral e interdisciplinar que entienda la conducta como forma de expresión y comprenda la necesidad de una intervención comprensiva, contextualizada y ajustada a las diversas realidades.

Este análisis se llevará a cabo de manera descriptiva-comparativa, considerando variables como los años de experiencia docente, el tipo de formación recibida y las metodologías empleadas en el aula. A partir de los resultados obtenidos, se busca ofrecer una visión integral sobre los aspectos susceptibles de mejora en la formación del profesorado en este contexto. Asimismo, se pretende identificar patrones en la aplicación de técnicas pedagógicas y evaluar la percepción que los docentes tienen sobre su eficacia. Se hace indispensable dar voz al profesorado, recoger sus experiencias y construir, a partir de ellas, propuestas formativas pertinentes, prácticas y basadas en evidencia.

1.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER

En la realización de este TFM se han podido desarrollar algunas de las competencias que comprende el máster universitario en psicopedagogía¹. Las competencias generales que se abordan son las siguientes:

G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.

Se han tomado decisiones fundamentadas en el diseño de la propuesta de formación: elección metodológica, estructuración de contenidos, estrategias o técnicas didácticas y evaluación del impacto a partir de un análisis crítico de las necesidades docentes.

G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan, a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.

El presente trabajo constituye, en sí mismo, una forma de comunicar decisiones, resultados y propuestas desde el ámbito psicopedagógico.

¹https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.01.ofertaeducativa/_documentos/COMPETENCIAS-PSICOPEDAGOGIA.pdf

G4. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.

En este caso, se aborda directamente al alumnado con Trastornos de Conducta. Un colectivo estigmatizado y sesgado que condiciona la intervención educativa y su inclusión.

G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

El enfoque de la propuesta respeta la dignidad del alumnado, evita la estigmatización y se encuentra desarrollado en consonancia con los principios éticos de la intervención psicopedagógica. Promueve una intervención sin prejuicios, enfocada en el bienestar integral del alumno y el crecimiento profesional docente, desde un enfoque inclusivo y no punitivo.

G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.

Mediante la investigación y documentación autónoma se ha podido llevar a cabo la estructuración de una formación específica en un tema concreto, desarrollándose en mi propio proceso de crecimiento personal y toma de conciencia crítica.

Del mismo modo, las competencias específicas trabajadas han sido las siguientes:

E 1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.

Se ha identificado, mediante el uso de una encuesta estructurada, la necesidad formativa docente en relación a los Trastornos de Conducta, planteando, a su vez, estrategias de evaluación y detección de señales de alerta en el alumnado.

E 2. Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza-aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

La propuesta de formación está destinada a capacitar y guiar a los docentes. De esta forma he actuado tanto como creadora de un recurso orientador aplicable a contextos reales, como de agente orientador dentro del ámbito psicopedagógico.

E 3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.

Se ha desarrollado un programa que favorece el desarrollo personal del docente, mediante el autoconocimiento y el autocuidado, y profesional, mediante la capacitación en competencias de gestión en el aula.

E 4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.

Se ha diseñado un programa completo, coherente, evaluable y flexible, ajustado al marco teórico actual y adaptable a contextos reales.

E 5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.

El programa puede implementarse como acción dentro de los servicios de Orientación Educativa de un centro o como formación continua desarrollados por equipos psicopedagógicos externos.

E 8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.

El programa desarrollado se fundamenta en estudios y marcos teóricos científicos, análisis de prácticas probadas y experiencias diversas. A su vez, se plantea como una propuesta de mejora en la intervención educativa, en un campo no tan investigado.

1.3. CONEXIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

Este TFM no solo responde a una demanda educativa y psicopedagógica actual, sino que se enmarca en los compromisos clave establecidos en la Agenda 2030, contribuyendo de manera directa a la consecución de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En particular, y de forma significativa, con el ODS 4: Educación de calidad. Al proponer un programa de formación específico para docentes de la etapa de educación primaria en la detección, identificación, comprensión e intervención ante los Trastornos de Conducta, se fomenta una práctica educativa inclusiva, equitativa y respetuosa con la diversidad del alumnado, basada en la igualdad de oportunidades y comprometida con el principio de “Educar para todos y con todos”.

Además, se vincula a su vez con el ODS 10: Reducción de las desigualdades. La atención a las necesidades específicas y las diferencias individuales del alumnado con Trastornos de Conducta, tradicionalmente infradiagnosticados, estigmatizados o segregados, representa una medida específica para reducir desigualdades educativas. El presente trabajo, al capacitar al profesorado de estrategias psicopedagógicas ajustadas y basadas en la evidencia, contribuye a la eliminación de barreras actitudinales, metodológicas y organizativas que dificultan el acceso a una educación y proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad de este grupo.

Este trabajo no se enfoca simplemente, pues, a mejorar la formación técnica y teórica del profesorado, sino que promueve una perspectiva ética, crítica y humanista de la educación, alineada con los valores universales que sustentan la Agenda 2030 para la educación en el siglo XXI: justicia, inclusión, empatía, dignidad humana y responsabilidad compartida, tal y como viene expresado en legislaciones educativas vigentes. En este sentido, desde el programa de formación, se apuesta por una educación transformadora y sin discriminación donde los vínculos, la comprensión profunda del alumnado y el apoyo emocional a estos se perciban tan significativos como los contenidos curriculares.

1.4. OBJETIVOS DEL TFM

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo la formación recibida a los docentes incide en su capacidad para aplicar estrategias o técnicas destinadas a la gestión de trastornos o problemas de conducta dentro del aula. Este análisis se realizará desde una perspectiva psicopedagógica, con énfasis en el desarrollo profesional y emocional del docente, y con el propósito de identificar fortalezas, limitaciones y demandas formativas.

En consonancia con este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Analizar la percepción de los docentes sobre la calidad y utilidad de la formación recibida para tratar trastornos de conducta.
- OE2. Identificar las estrategias más utilizadas por los docentes en la gestión de conductas disruptivas.
- OE3. Comparar la percepción docente y aplicación de estrategias en función de variables como los años de experiencia, el tipo de formación recibida y el nivel educativo impartido.
- OE4. Proponer recomendaciones para mejorar los programas de capacitación docente relacionados con el manejo de trastornos de conducta en el aula.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. TRASTORNO DE CONDUCTA

2.1.1. Conceptualización

La conducta se refiere al conjunto de respuestas observables que un individuo manifiesta frente a determinados estímulos y situaciones en diversos contextos de su vida (Pérez y Merino, 2012). Estas respuestas pueden estar determinadas por factores biológicos, psicológicos y ambientales, lo que implica una interrelación enrevesada entre el individuo y el entorno que le rodea. Podemos clasificar la conducta humana en dos grandes categorías:

- Conductas adaptativas: “La conducta adaptativa se refiere al rendimiento en el desempeño de las actividades de la vida diaria requeridas para la autonomía personal y social” (Sparrow, Cicchetti y Saulnier, 2016, como se cita en Anabel, 2022, p.13).
- Conductas desadaptativas o disruptivas: “Entendemos por conducta disruptiva aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula” (Correa, 2008, p. 37).

Es de suma importancia distinguir los comportamientos disruptivos ocasionales, que pueden formar parte del desarrollo evolutivo típico de la infancia, de aquellos que constituyen un Trastorno de Conducta. Algunos niños/as pueden manifestar episodios de negativismo, oposición o agresividad en respuesta a situaciones estresantes, tales como el divorcio de los padres, cambios de residencia o conflictos familiares. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas manifestaciones son de carácter transitorio y tienden a disminuir a medida que el menor se adecúa a las nuevas circunstancias (Garza Alonso, 2019).

En cambio, cuando las conductas desadaptativas permanecen de forma sostenida en el tiempo, evidencian una intencionalidad clara y ocasionan un deterioro significativo en los vínculos y relaciones escolares, familiares y sociales, es necesario evaluar la presencia de un posible Trastorno de Conducta (Junta de Andalucía, 2023). La clave para el diagnóstico se basa, esencialmente, en la evaluación de tres criterios fundamentales: la frecuencia, la intensidad y la persistencia de estas conductas, así como en el impacto negativo que estas generan en el entorno del niño/a.

El *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-5), traducido al español como *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (2023), clasifica los trastornos del comportamiento bajo el epígrafe “Trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta”. Este apartado se subdivide en tres categorías principales: el Trastorno Negativista Desafiantes (TND), el Trastorno Explosivo Intermitente (TEI) y el Trastorno de Conducta (TC). Estas tres condiciones comparten como característica común la alteración significativa del comportamiento, si bien presentan manifestaciones clínicas y criterios diagnósticos diferenciados (American Psychiatric Association [APA], 2013). Veamos brevemente los tres trastornos:

- *El trastorno negativista desafiantes* (TND): se caracteriza por un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiantes o vengativa, con una duración mínima de seis meses. El diagnóstico requiere la presencia de al menos cuatro síntomas pertenecientes a cualquiera de las categorías anteriores y que estas se manifiesten durante la interacción con al menos un individuo que no sea un hermano (p.462).
- *Trastorno explosivo intermitente* (TEI): se define por arrebatos conductuales recurrentes que evidencian una pérdida de control de los impulsos agresivos. Estos episodios pueden manifestarse mediante agresiones verbales o físicas, o a través de la destrucción de bienes materiales, personas o animales (p.466).
- *Trastorno de Conducta* (TC): implica un patrón repetitivo y persistente de comportamiento de vulneración de los derechos básicos de otras personas o de las normas y reglas sociales propias de la edad del individuo. El diagnóstico requiere la presencia, durante los últimos doce meses, de al menos tres de los quince criterios establecidos, existiendo al menos uno de ellos en los últimos seis meses (p.469).

Además, este trastorno debe provocar un malestar clínicamente significativo en el ámbito social, académico o laboral. En sujetos mayores de 18 años, no deben cumplirse los criterios de Trastorno de la Personalidad Antisocial (p.470).

2.1.2. Diagnóstico

Según el DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2013), para diagnosticar el Trastorno de Conducta se requiere la presencia de al menos tres comportamientos pertenecientes a las siguientes categorías, ocurridos en los últimos doce meses, con al menos uno manifestado en los últimos seis meses.

Estas categorías son:

- *La agresión hacia personas y animales:* incluye comportamientos como acosar, amenazar o intimidar a otros; iniciar peleas de forma reiterada; hacer uso de armas potencialmente peligrosas (p. ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma de fuego); ejercer crueldad física contra personas o animales; cometer robos con enfrentamiento directo a la víctima (p. ej., atraco, robo de un monedero, extorsión, atraco a mano armada); y/o cometer agresiones sexuales (pp.469-470).
- *La destrucción de una propiedad:* hace referencia a actos deliberados de daños graves a bienes materiales, como provocar incendios con intención destructiva, y/o propiedades ajena por otros medios no incendiarios (p.470).
- *Llevar a cabo engaño o robo:* incluye la invasión de domicilios, edificios o automóviles; el uso reiterado de mentiras con fines utilitarios (p. ej., obtener objetos o favores, o evitar obligaciones); y/o robar objetos de valor no triviales sin confrontación directa con la víctima (p. ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión o falsificación) (p.470).
- *La manifestación de un incumplimiento grave de las normas:* comprende situaciones como ausentarse de casa durante la noche a pesar de la prohibición de sus padres o de un hogar de acogida (empezando antes de los 13 años); escaparse del hogar sin regresar durante un tiempo prolongado; y/o faltar con regularidad a la escuela desde una edad temprana (empezando antes de los 13 años) (p.470).

De forma complementaria, también es importante conocer que el DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2013) también distingue entre diferentes subtipos de Trastorno de Conducta en función de la edad de inicio en la que los síntomas se manifiestan:

- *Tipo de inicio infantil*: se caracteriza debido a que el individuo muestra al menos un síntoma característico del trastorno antes de los 10 años de edad (American Psychiatric Association [APA], 2013, p.470).
- *Tipo de inicio adolescente*: se caracteriza debido a que el individuo no muestra ningún síntoma característico del trastorno antes de los 10 años de edad (American Psychiatric Association [APA], 2013, p.470).
- *Tipo de inicio no especificado*: se caracteriza debido a que se cumplen los criterios del trastorno, pero no se dispone de información suficiente para determinar si la aparición del primer síntoma fue anterior o posterior a los 10 años de edad (American Psychiatric Association [APA], 2013, p.470).

Además, el DSM-5 incorpora la especificación "con emociones prosociales limitadas", que puede añadirse a cualquiera de los subtipos anteriores. Esta especificación se aplica para ciertos casos donde, en un período mínimo de 12 meses, los niños/as o adolescentes hayan presentado de forma persistente al menos dos de las características mencionadas a continuación: ausencia de remordimiento o culpabilidad, insensibilidad afectiva o falta de empatía, indiferencia ante el rendimiento académico o personal y/o expresión emocional superficial o deficiente (American Psychiatric Association [APA], 2013, pp.470-471).

Por último, el manual clasifica el Trastorno de Conducta en función del grado de gravedad:

- *Tipo leve*: cuando se presentan pocos o ningún problema de conducta más allá de los mínimos requeridos para el diagnóstico, y el impacto de estos provoquen un daño relativamente menor a los demás (American Psychiatric Association [APA], 2013, p.248).
- *Tipo moderado*: cuando la cantidad e intensidad de problemas de conducta y la repercusión sobre los demás se presentan en un nivel intermedio entre las categorías leve y grave (American Psychiatric Association [APA], 2013, p.248).

- *Tipo grave:* deben de coexistir diversos problemas de conducta además de los mínimos requeridos para establecer el diagnóstico, o dichos problemas conllevan a un daño significativo a los demás (American Psychiatric Association [APA], 2013, p.248).

Desde el enfoque educativo, los docentes son quienes mantienen un contacto continuado con el alumnado y pueden observar de manera directa cambios en estos. Por lo que, aunque estos no adquieren la competencia para emitir un diagnóstico clínico, su rol dentro del entorno escolar resulta fundamental en la detección temprana de posibles indicadores de Trastornos de Conducta. Conocer los criterios diagnósticos y las manifestaciones conductuales más frecuentes asociadas permite al docente identificar señales de alerta en el comportamiento del alumnado, sin intención de etiquetar, sino de activar protocolos de observación, derivación e intervención. Estos actúan comunicando dichas observaciones al Equipo de Orientación (EO) de los centros educativos o Servicios Psicopedagógicos externos. Esta colaboración temprana y fundamentada resulta crítica para garantizar una respuesta educativa integral preventiva, ajustada y coherente. De esta forma se facilita una intervención oportuna que contribuye al bienestar del menor y favorece procesos de toma de decisiones más eficaces dentro del entorno escolar.

2.1.3. Etiología

El fundamento de los Trastornos de Conducta es considerado multifactorial, es decir, se origina como resultado de una profunda y fluctuante interacción entre factores biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Esta perspectiva integradora permite comprender que no existe una única causa, sino un entramado de influencias que condicionan el desarrollo del comportamiento. En este sentido, diversas investigaciones señalan que la afectación fundamental en estos sujetos se encuentra en la esfera afectivo-volitiva de la personalidad, lo cual se traduce en dificultades para la autorregulación emocional, la empatía y el control de impulsos, y se manifiesta en conductas disruptivas persistentes (Frutos López et al., 2022).

En el contexto escolar, esta comprensión etiológica adquiere una relevancia psicopedagógica clave: permite al profesorado y a los equipos de orientación no solo reconocer las conductas como síntomas, sino también diseñar intervenciones ajustadas a las necesidades emocionales y relacionales del alumnado. Así, abordar los Trastornos de Conducta desde esta perspectiva implica no centrarse únicamente en la corrección del comportamiento observable, sino en la comprensión de sus causas profundas, promoviendo un entorno educativo que favorezca el desarrollo emocional, la inclusión y la prevención de la cronificación de estas problemáticas desde un enfoque integral.

2.1.3.1. Factores biológicos: genético, neurológico y psiquiátrico

Desde una perspectiva biológica, diversos estudios han identificado factores genéticos y neurobiológicos que pueden predisponer a los individuos a desarrollar Trastorno de Conducta. Evidencias neuropsicológicas indican que niños/as y adolescentes con este diagnóstico parecen tener afectado el lóbulo frontal, región cerebral asociada a funciones ejecutivas como la planificación, la toma de decisiones, la inhibición de impulsos y el aprendizaje a partir de experiencias negativas. Estas disfunciones pueden traducirse en una menor capacidad para anticipar consecuencias o regular comportamientos inadecuados (Slachevsky, 2005).

Asimismo, algunos niños/as presentan, desde edades tempranas, un temperamento difícil, cuya base genética puede representar un factor de vulnerabilidad para el desarrollo posterior de problemas conductuales (Slachevsky, 2005).

Según Valea López (2019), desde un punto de vista neurobiológico, se ha identificado que el sistema límbico se relaciona de manera directa con conductas violentas, debido a que, cuando la amígdala es estimulada, esto conlleva a una especie de hiperactividad de esta que provoca agresividad en los individuos, generando docilidad con su inactivación.

Otros factores biológicos relevantes incluyen desequilibrios en ciertos neurotransmisores como la serotonina, implicada en la regulación de conductas frente a estímulos del entorno, influyendo en la agresividad ofensiva y defensiva. Otros parámetros relacionados incluyen niveles bajos de colesterol, altas concentraciones de testosterona y una hipoactividad del sistema nervioso simpático, todos ellos vinculados con una mayor predisposición a la conducta agresiva (Valea López, 2019).

En cuanto a la comorbilidad, es decir, la presencia conjunta de un Trastorno de Conducta con otro trastorno, es frecuente que este coexista con otros trastornos del neurodesarrollo o del estado del ánimo. Entre las asociaciones más prevalentes se encuentran el Trastorno Negativista Desafiante (TND) y el Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), aunque también puede aparecer con otros trastornos afectivos o de la ansiedad. Esta coexistencia de diagnósticos complejiza tanto la evaluación como la intervención, exigiendo enfoques integrales y coordinados entre los profesionales de la salud mental y el ámbito educativo (Valea López, 2019, p.18).

2.1.3.2. Factores psicológicos: formación de la personalidad

Desde el ámbito psicológico, los modelos cognitivo-conductuales destacan que los menores que presentan Trastorno de Conducta suelen generar déficits en habilidades sociales, resolución de problemas y regulación emocional. Estos déficits pueden estar relacionados con experiencias tempranas de apego inseguro o con la exposición a modelos parentales disfuncionales (Patterson et al., 2021).

2.1.3.3. Factores sociales y ambientales: influencias del medio

Los factores sociales, como la exposición a entornos familiares conflictivos, la pobreza, el maltrato infantil y la influencia de pares con conductas desviadas, juegan un rol fundamental en el desarrollo y persistencia de los Trastornos de Conducta (Loeber et al., 2020).

Desde el ámbito familiar, se ha identificado como elemento de riesgo la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, especialmente en el vínculo madre-hijo/a. A ello se suman las dificultades que atraviesan muchas familias para enseñar y hacerles comprender límites adecuados, combinando la permisividad ante conductas antisociales y el uso frecuente de estrategias disciplinarias autoritarias, punitivas e incluso violentas, como el castigo corporal. En muchos casos, esta situación se ve agravada por la falta de conocimiento sobre estrategias no violentas de resolución de conflictos (Alonso Domínguez y Pino Juste, 2007, p.449).

En el ámbito escolar, la incoherencia en la aplicación de normas y la existencia de un currículo oculto que banaliza la violencia también son factores relevantes. Se ha observado que en muchas instituciones educativas se minimiza la gravedad de las agresiones entre iguales y se deja a las víctimas sin la ayuda necesaria, lo que puede ser interpretado por los agresores como un apoyo implícito a sus acciones (Díaz Aguado, 2005, como se cita en Alonso Domínguez y Pino Juste, 2007, p.449).

Otros factores relevantes señalados por la literatura incluyen la desestructuración social, la presencia de modelos de hostilidad o agresión en el entorno y la disciplina estricta e irregular en el hogar (De la Peña y Palacios, 2011). Además, el consumo de sustancias nocivas entre los pares, el haber sido víctima de abuso sexual y la falta de supervisión parental son elementos de riesgo adicionales que no deben subestimarse (Rodríguez, 2017).

Finalmente, desde una mirada psicopedagógica, resulta imprescindible considerar el papel del entorno escolar como contexto de socialización. La estructuración y gestión del centro educativo, la organización del aula, junto con el estilo docente, tienen la capacidad de influir en la aparición de alteraciones comportamentales (Valea López, 2019). A ello se le suma la creciente exposición de los niños/as y adolescentes frente a contenidos audiovisuales, a través de los medios de comunicación y plataformas digitales, los cuales influyen de manera continua en su desarrollo emocional y conductual.

2.1.4. Factores de riesgo y de protección

Los factores de riesgo se definen como aquellas características o circunstancias individuales, familiares o contextuales asociadas con el incremento de probabilidad de desarrollar o padecer un problema de salud o conducta. Tal como señala Senado Dumoy (1999), se trata de variables que aumentan la exposición a procesos mórbidos o al deterioro personal (p.449).

En contraste, los factores de protección son aquellos atributos o características individuales o condiciones del entorno o contexto que reducen la probabilidad de aparición de conductas desviadas o desadaptativas (Clayton, 1992, como se cita en Peñafiel Pedrosa, 2009, p.148).

En este apartado expondremos, basándonos en la revisión sistemática realizada por Villanueva-Bonilla y Ríos Gallardo (2018), los diversos factores protectores y de riesgo que contribuyen al desarrollo, en mayor o menor grado, de las manifestaciones sintomáticas del Trastorno de Conducta. Estos pueden clasificarse en tres categorías diferenciadas: individuales (biológicos, cognitivos, emocionales y comportamentales), familiares y sociales.

Estos factores interactúan de forma dinámica, pudiendo potenciar o mitigar la aparición de conductas disruptivas en función de su presencia, intensidad y duración.

2.1.4.1. Factores individuales

Factores de protección

Desde una perspectiva biológica, se ha observado que los hijos de madres mayores de 30 años presentan un menor riesgo de desarrollar problemas de conducta durante la infancia y la adolescencia, siendo, la edad materna, un influyente significativo. Esto sugiere que ciertas variables perinatales y madurativas pueden influir positivamente en el desarrollo del comportamiento (Tearne et al., 2015).

Desde la perspectiva cognitiva, los individuos con una mayor habilidad cognitiva general, con habilidades mayores para el procesamiento de la información y la resolución de problemas, tendrán menor probabilidad de manifestar problemas de conducta cuando se enfrenten a ciertas situaciones adversas o de mayor vulnerabilidad, como estar sometido a mucho estrés (Flouri et al., 2013). Consecuentemente, estrategias como la reevaluación cognitiva permiten, mediante cambios en la interpretación o percepción de las situaciones, mejoras en la regulación emocional frente a cambios y reducción de la probabilidad de respuestas impulsivas y agresivas (Flouri y Mavroveli, 2013). Igualmente, desde el enfoque metacognitivo, una buena capacidad de mentalización, de la comprensión sobre los propios pensamientos o los de los demás, contribuye a una mejor regulación emocional y a una menor predisposición a la violencia y al desarrollo de rasgos psicopáticos (Taubner et al., 2013).

En el plano neurocognitivo, habilidades como el autocontrol en la toma de decisiones, la atención sostenida y la planificación a largo plazo tienden a actuar como un predisponente protector contra el desarrollo de comportamientos antisociales, presentando menor tendencia a la agresión y a la transgresión de normas (Fanti et al., 2016).

A nivel emocional, los niveles bajos de estrés son considerados un factor protector clave frente a la violencia juvenil (Bernat et al., 2012). Se recogen grandes beneficios en el “coaching emocional materno” para individuos con una elevada labilidad emocional, es decir, con inestabilidad o alteración repentina emocional, guiando y apoyando en el manejo de estrategias para el desarrollo de la capacidad autorreguladora (Dunsmore et al., 2013). Finalmente, una mayor maduración del carácter cognitivo y emocional se relacionan con la disminución de probabilidad de presentar conductas antisociales y rasgos psicopáticos (Nilsson et al., 2016).

Factores de riesgo

Desde una perspectiva biológica, la disminución de la edad materna en el momento del parto, particularmente en casos donde la madre tiene entre 20 y 24 años (Tearne et al., 2015), se relaciona con un mayor diagnóstico de Trastornos de Conducta.

Desde una perspectiva cognitiva, la dificultad en el desarrollo de habilidades de toma de decisiones, de atención selectiva y de planificación aumentan la vulnerabilidad de un individuo en el desarrollo de problemas de conducta (Fanti et al., 2016). Igualmente, se relacionan los rasgos de psicopatía (Chinchilla y Kosson, 2015) y el aumento de la manifestación de síntomas de TDAH (Bernat et al., 2012) con una mayor tendencia a la transgresión normativa. Asimismo, una pobre capacidad de mentalización constituye, debido a la dificultad para comprender las emociones y pensamientos de los demás, un factor de riesgo importante (Taubner et al., 2013).

Desde la perspectiva emocional, la labilidad emocional, la tendencia a la negatividad y los altos niveles de estrés se traducen en una menor capacidad para la regulación emocional y, por tanto, en el aumento de probabilidad de desarrollo de comportamientos disruptivos, tanto externos (violencia o desobediencia) como internos (ansiedad, retramiento o depresión) (Dunsmore et al., 2013; Flouri et al., 2013). El uso de métodos o estrategias desadaptativas como la supresión o evitación de emociones o situaciones que generan estrés aumentan los problemas emocionales y de comportamiento de los individuos (Flouri y Mavroveli, 2013).

2.1.4.2. Factores familiares

Factores de protección

Diversas investigaciones han demostrado que una relación familiar positiva y un fuerte vínculo parental pueden disminuir los efectos adversos de la exposición a ambientes de riesgo. Estudios como el de Betancourt et al. (2012), centrado en adolescentes víctimas de conflictos armados, destacaron la conectividad familiar como un elemento crucial para la protección del desarrollo emocional. Por su parte, Chinchilla et al. (2015) relacionaron el cuidado emocional de los padres con la reducción de conductas problemáticas, incluso en jóvenes con rasgos disociales leves o moderados.

Factores de riesgo

Entre los factores de riesgo familiares destacan el maltrato infantil y la negligencia parental, los cuales generan un impacto directo en la manifestación de conductas agresivas y en la consolidación del Trastorno de Conducta (Taubner et al., 2016). Además, la pertenencia a familias numerosas, especialmente cuando se acompaña de falta de recursos y supervisión, también ha sido identificada como un factor de riesgo significativo (Carballo et al., 2013).

2.1.4.3. Factores sociales

Factores de protección

A nivel social, entendemos que un ambiente escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, clima de apoyo y expectativas académicas elevadas, desempeña un papel protector frente al comportamiento antisocial. Investigaciones de Ibabe et al. 2013 y Bernat et al. (2012) refuerzan esta idea al señalar que un alto rendimiento académico y una baja exposición ante conductas delictivas en los grupos de pares reducen la probabilidad de aparición de conductas violentas (Bernat et al., 2012).

Factores de riesgo

Por el contrario, encontramos que las relaciones escolares conflictivas, el bajo apoyo institucional y la pertenencia a contextos con alta incidencia de conductas sociales entre iguales se asocian con una mayor probabilidad de desarrollar Trastornos de Conducta (Bernat et al., 2012). Estos entornos pueden reforzar modelos de relación negativos y limitar el aprendizaje de habilidades sociales adaptativas.

Por su papel privilegiado en la observación cotidiana del alumnado, el profesorado se encuentra en una posición clave para detectar de forma temprana tanto los factores de riesgo como los factores de protección vinculados al Trastorno de Conducta. Esta capacidad de observación convierte al docente en un agente clave para identificar no solo señales de alerta, sino también recursos personales y del entorno que puedan actuar como elementos amortiguadores o potenciadores de su desarrollo socioemocional. Conocer e interpretar adecuadamente estos elementos permitirá diseñar respuestas educativas ajustadas, colaborar de forma eficaz con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o Servicios Psicopedagógicos externos y contribuir a la elaboración de planes de intervención contextualizados en base a la información real del contexto educativo.

Además, el entorno escolar y la relación docente-estudiante pueden constituirse en sí mismos como factores protectores, especialmente cuando el profesorado actúa desde una perspectiva preventiva, afectiva y centrada en el desarrollo socioemocional del alumnado. En este sentido, el aula puede transformarse en un espacio de contención, reparación vincular y reeducación emocional. Por ello, su formación y sensibilización en este ámbito resulta imprescindible para una intervención temprana, eficaz y basada en evidencia.

2.2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA TRATAR TRASTORNOS DE CONDUCTA DENTRO DEL AULA

La intervención y gestión educativa en los Trastornos de Conducta en el aula requiere una aproximación psicopedagógica que combine el conocimiento teórico con la aplicación de estrategias efectivas y contextualizadas. Para ello, es crucial que los docentes dispongan de una formación sólida en este campo, lo que les permitirá actuar como agentes de detección temprana ante estos estudiantes. Dicha identificación debe ser complementada y justificada con procesos de evaluación continuos y pruebas psicopedagógicas que avalen la permanencia, intensidad y frecuencia de los síntomas en el tiempo (Frutos López et al., 2022).

En este marco, la prevención educativa juega un papel fundamental. Se deben llevar a cabo acciones sistemáticas y planificadas, tanto curriculares como extracurriculares, dirigidas no solo a los estudiantes, sino también a las familias y docentes. El objetivo de esta práctica se fundamenta en la necesidad de fortalecer las competencias emocionales y sociales del alumnado, no solo fomentando el desarrollo integral de este, sino que también promoviendo hábitos y valores de convivencia adecuados basados en el respeto, la empatía y la inclusión (Reinoso Porra, 2013).

En este contexto, según la revisión sistemática de Pérez Moratinos (2022), dos programas de intervención resaltan como ampliamente validados frente a los demás. Se trata del *Fast Track Program* (Greenberg, 1996) y el *Incredible Years Program* (Webster-Stratton y Reid, 1997), ambos con más de tres décadas de implementación y la obtención de resultados positivos en la regulación de conductas antisociales y disruptivas.

- El *Fast Track Program* (Greenberg, 1996) se trata de un programa de intervención universal, es decir, para todos los estudiantes, de unos seis años de duración. Su finalidad es reducir las conductas disruptivas tanto en el contexto escolar como familiar, a través del desarrollo de avances positivos en habilidades sociales, cognitivas y de resolución de conflictos relacionadas con los vínculos generados con sus iguales y con sus figuras de autoridad (Benavides-Nieto et al., 2016).
- El *Incredible Years Program* (Webster-Stratton y Reid, 1997) se trata de un programa de intervención específico para niños/as de entre dos a ocho años. A través de la secuenciación de 5 módulos diferenciados, este programa trabaja el desarrollo de habilidades sociales, estrategias de autorregulación emocional y empatía y la resolución de conflictos, involucrando activamente a docentes, familias y alumnado (González-Brignardello et al., 2006).

Ambos modelos comparten un enfoque multisistémico, ya que actúan de manera simultánea y coordinada en tres niveles: individual, familiar y escolar. Asimismo, destacan por su carácter preventivo, siendo aplicados desde edades tempranas, permitiendo de esta forma el desarrollo en la mejora de conductas, el refuerzo de estrategias de crianza y el desarrollo de habilidades sociocognitivas y emocionales. Ello reduce la probabilidad de cronificación del Trastorno de Conducta y fortalece e incentiva los factores protectores desde el inicio del desarrollo.

Desde una perspectiva psicopedagógica integral, el proceso de intervención debe abarcar tres fases interrelacionadas:

- La observación y análisis funcional del comportamiento del discente.
- La comprensión del origen del trastorno y su estructura y el diseño.
- La implementación de estrategias correctivo-compensatorias de la conducta.

En este proceso, la psicoterapia, especialmente en su vertiente cognitivo-conductual, actúa como un pilar fundamental tanto en la etapa diagnóstica como en la implementación de estos planes y valoración de sus resultados (Fruto López, 2022).

Para garantizar el éxito de la intervención educativa, es crucial que las estrategias empleadas se adapten a las características, necesidades y particularidades individuales del alumnado, considerando aspectos como su etapa evolutiva, el contexto familiar, el estilo de aprendizaje y su desarrollo emocional. Por ello, son innumerables la cantidad de estrategias correctivo-compensatorias de modificación del comportamiento que encontramos como efectivas para la gestión de este trastorno dentro del aula.

La modificación de ciertas conductas requiere del desarrollo de un proceso sistemático basado en la aplicación de principios y técnicas de aprendizaje. Dicho proceso tiene como finalidad evaluar y optimizar tanto los comportamientos observables como aquellos que no se manifiestan externamente, favoreciendo así un funcionamiento del individuo adaptado al entorno (Martin y Pear, 1998, como se cita en Garza Alonso, 2019). Estas técnicas de modificación de conducta constituyen herramientas científicas altamente eficaces a la hora de intervenir en comportamientos problemáticos de distinta naturaleza – ya sean sociales, afectivos o cognitivos –, como a la hora de facilitar la adquisición de nuevas habilidades que permiten mejorar tanto el aprendizaje como el ajuste personal del alumno a su medio escolar y social (Granado, 2002, como se cita en Garza Alonso, 2019).

Entre las estrategias o técnicas de intervención mayormente utilizadas y avaladas por la literatura especializada, se encuentran las siguientes:

- *Terapia cognitivo-conductual.* Se trata de un modelo de intervención con resultados en varios trastornos mentales. Se basa, mediante el reforzamiento positivo, en la identificación y reestructuración de pensamientos desadaptativos, el fortalecimiento del autocontrol, la mejora en la toma de decisiones y resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales (Puerta y Padilla, 2011). Se desarrolla principalmente en tres fases diferenciadas: la evaluación y análisis detallado del caso, formulando hipótesis sobre las posibles causas de los problemas del individuo y definiendo los objetivos de la terapia; la intervención estructurada, en la que se aplican ciertas técnicas terapéuticas para alcanzar esos objetivos; y el seguimiento del programa, en el que se evalúa la eficacia de este y se realizan los ajustes necesarios para garantizar el mantenimiento y consolidación de los cambios alcanzados (Minici et al., 2001).

- *Técnicas de modificación de conducta.* Aplicadas de manera sistemática, la estrategia esencial es el uso de refuerzos y castigos, reforzando las conductas deseadas y reduciendo las no deseadas a través de estímulos. Se emplean refuerzos positivos, es decir, placenteros (elogios, recompensas); refuerzos negativos, eliminamos estímulos desagradables, solo como recompensa hacia una conducta positiva; y, como último recurso, castigos o consecuencias negativas en respuesta a conductas indeseadas (Skinner, 1938, como se cita en Padial Pérez, 2016).
- *Contrato conductual.* Se trata de un documento en el que el/la discente se compromete a llevar a cabo los objetivos conductuales definidos de manera formal entre este y el docente.
- *Extinción mediante retirada de atención.* A través de la retirada de atención de las conductas inadecuadas y la redirección de su atención a actividades positivas, ignoramos y, consecuentemente, eliminamos los comportamientos no deseados.
- *Privatización temporal.* Negar al estudiante la participación en una actividad por un breve periodo de tiempo, sin excluirlo del contexto educativo, genera una situación de aburrimiento y desencadena la corrección de conductas (Padial Pérez, 2016).
- *Asambleas, reflexiones grupales o individuales guiadas y mediación escolar.* Se tratan de espacios estructurados que fomentan el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales mediante la autorreflexión, el diálogo y la escucha activa (Gardner, 1995).
- *Técnicas vivenciales, juegos de rol y modelado.* Permiten al alumnado adquirir modelos de comportamiento socialmente adecuados y extrapolados a la vida cotidiana a través de la imitación y la práctica (Valea López, 2019).
- *Adaptaciones metodológicas.* Se deben incluir en el ámbito educativo actividades estructuradas, la modificación de ejercicios cuando sea necesario para adaptarse al alumnado, la disminución de tiempos de espera, la reducción de tareas competitivas y el desarrollo de programas que minimicen la frustración del estudiante (González Martínez, 2021).

Entonces, la creación de un entorno educativo propicio y emocionalmente seguro cobra especial relevancia para los alumnos/as con Trastorno de Conducta. La intervención educativa de estos deberá ir dirigida a la comprensión profunda de las diversas dificultades y características que presenten, y a la promoción de ciertas técnicas que se adapten a sus necesidades y desarrollos habilidades adaptativas tales como mostrar paciencia y empatía en situaciones de frustración, evitar enfrentamientos e intentar reflexionar con claridad o promover una comunicación abierta ante la resolución de conflictos y la reducción de tensiones (Greene, 2003, como se cita en González Martínez, 2021). Para ello, es esencial que el profesorado actúe desde una postura empática, coherente y paciente, evitando confrontaciones directas y promoviendo la reflexión, el autocuidado emocional y el acompañamiento afectivo.

Finalmente, las herramientas, técnicas o estrategias de intervención psicopedagógicas ante los Trastornos de Conducta deben orientarse al desarrollo de competencias clave como el autocontrol, la psicomotricidad, la socialización, la autoestima y la expresión emocional. Además, el aula debe convertirse en un espacio que propicie la expresión personal y fomente la motivación, el entusiasmo y el equilibrio emocional en los estudiantes (Lominchar Ceruto et al., 2023).

2.3. FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA GESTIÓN DE CONDUCTAS

La detección temprana y la intervención oportuna en el entorno educativo se consideran pilares fundamentales en la prevención y corrección de patrones conductuales problemáticos. Estas intervenciones, llevadas a cabo de manera sistemática y profesional, pueden marcar la diferencia en la trayectoria futura de los menores, favoreciendo el desarrollo de comportamientos más adaptativos y funcionales, reduciendo de este modo el riesgo de alteraciones persistentes en su desarrollo personal, escolar y social típico.

En el contexto de la educación inclusiva, resulta fundamental recalcar que la detección o el diagnóstico de los múltiples trastornos o necesidades no es una responsabilidad destinada únicamente a los profesionales de la educación especial, sino que se extiende al conjunto de todos los docentes.

Dada su posición privilegiada en la observación directa y continuada del alumnado, los profesores están en condiciones de detectar indicadores tempranos y adoptar medidas preventivas. Para ello, deben construir y desarrollar una comprensión profunda de las particularidades y diferencias de cada uno de sus estudiantes, identificando las señales que puedan anticipar dificultades emocionales o conductuales. Al asumir esta responsabilidad, los docentes favorecen significativamente al desarrollo integral y promueven ambientes de aprendizaje inclusivos, fomentando el bienestar personal, emocional y social de todos los estudiantes (Lominchar Ceruto et al., 2023).

La formación inicial y continua del docente para abordar y gestionar cualquier tipo de conductas disruptivas o disociales dentro del aula adquiere, por tanto, una relevancia decisiva. Esta formación debe dotar al docente no solo de conocimientos teóricos, sino también de herramientas prácticas para intervenir de manera eficaz ante situaciones de hostilidad, violencia o de inestabilidad emocional. Tal y como señalan Ferrer et al. (2002, como se cita en Silverio Pérez, 2011), la preparación docente necesita de un conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que permitan contribuir de manera positiva en el desarrollo integral del alumnado.

En este sentido, la capacitación psicopedagógica continua de todos los profesionales de la educación es clave para asegurar un proceso educativo de calidad y fomentar un deseo de desarrollo personal constante en respuesta a las exigencias y desafíos que plantea la diversidad del aula (Silverio Pérez, 2011). Esta preparación debe incluir tanto el conocimiento conceptual del Trastorno de Conducta como la familiarización con las principales investigaciones que han definido estas problemáticas.

A su vez, el rol emocional y relacional del docente en la creación de la personalidad de los escolares es esencial. Este no es solo responsable de transmitir normas y pautas de comportamiento adecuadas mediante el ejemplo personal, sino también de prestar especial atención a las preocupaciones, solicitudes y expresiones del alumnado en el aula (Reinoso Porra, 2013, p.44).

Una de las áreas clave dentro de esta formación es la preparación en actividad psicoterapéutica. Hernández Salazar (2003, como se cita en Silverio Pérez, 2011) hace hincapié en que el docente debe familiarizarse en el uso de esta, reconociendo los diferentes enfoques, como la psicoterapia conductual, la cognitiva y la individual, ya que estas disciplinas pueden ser complementarias en contextos escolares donde se manifiestan agresividad, desregulación emocional o rechazo a la autoridad. Esta preparación favorece la integración de estrategias preventivas, diagnósticas y terapéuticas que habilitan la corrección-compensación de la agresividad en el desarrollo de los estudiantes en los diferentes contextos, permitiendo así brindar un apoyo más efectivo a los estudiantes que lo necesiten (Silverio Pérez, 2011).

La teoría de la corrección-compensación subraya la relevancia del desarrollo, con la orientación del docente, de un sentido crítico equilibrado en los alumnos con Trastorno de Conducta. Los profesionales de la educación deben, con firmeza, determinación y sensibilidad pedagógica a su vez, corregir mediante el uso de estrategias estos comportamientos, enseñando a reconocer a los menores cuándo sus reacciones son adecuadas y cuándo es necesario corregirlas. De este modo, se guiará de manera estructurada al estudiante hacia la reflexión, el autoconocimiento y el ajuste de conducta desde una perspectiva educativa y no punitiva (Silverio Pérez, 2011).

No obstante, una de las principales limitaciones que enfrenta el profesorado en el seguimiento de esta teoría es la falta de programas específicos y materiales didácticos diseñados para abordar estas situaciones. Ante esta carencia, muchos profesionales recurren a la autoformación o a la consulta de recursos externos, seleccionando estrategias aplicables según las características o necesidades individuales de los estudiantes, su edad y sus intereses. Estas estrategias, para ser efectivas y sostenibles, deben integrarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en el centro educativo y contar con el respaldo institucional (Lominchar Ceruto et al., 2023).

En definitiva, la formación docente en la gestión de comportamientos desadaptativos es un aspecto crucial para abordar de manera efectiva los Trastornos de Conducta en el aula. La ausencia de orientaciones claras, metodologías prácticas y apoyo institucional conllevan limitaciones y dificultades graves en la capacidad docente para aplicar estrategias y teorías psicopedagógicas adecuadas.

Por ello es indispensable que estos se comprometan y asuman su responsabilidad en el diagnóstico y tratamiento de estos trastornos, integrando enfoques metodológicos innovadores, estrategias basadas en la evidencia y una mirada inclusiva y emocionalmente sensible. A su vez, el refuerzo y apoyo por parte de las instituciones educativas es esencial. Solo a través de un esfuerzo coordinado entre docentes, Equipos de Orientación, familias y comunidades educativas se podrá garantizar, independientemente de las diferencias individuales o desafíos conductuales, una educación inclusiva y de calidad a todo el alumnado.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se hace referencia a las decisiones tomadas respecto al desarrollo de la investigación para lograr los objetivos propuestos al comienzo en base a la realidad objeto del estudio. Se abordan los diversos aspectos, desde el tipo de estudio escogido para llevar a cabo la investigación, hasta los participantes a los que ha ido dirigida y los materiales, instrumentos y procedimientos usados para la recolección y análisis de datos.

3.1. TIPO DE ESTUDIO

El presente TFM se desarrollará a través de un estudio cuantitativo de tipo transversal y descriptivo-comparativo, fundamentado en la aplicación de una encuesta estructurada en seis secciones. Tiene como principal objetivo analizar la relación entre la formación docente y la implementación de estrategias o técnicas para la gestión de conductas disruptivas dentro del aula de educación primaria.

Este enfoque metodológico se justifica desde una perspectiva cuantitativa, ya que permite obtener datos objetivos y medibles sobre la percepción docente en torno a su formación y la aplicación de estrategias ante el alumnado con Trastorno de Conducta. La utilización de la encuesta como instrumento de recogida de datos ha facilitado la recopilación y el análisis de datos estadísticos de información relevante para el estudio.

La elección del diseño descriptivo-comparativo obedece a la intención de explorar las posibles relaciones entre las variables independientes usadas en este contexto – como los años de experiencia, el tipo de formación recibida y el nivel educativo en el que se desempeñan – con la identificación y manejo de situaciones disruptivas. Esta aproximación permite no solo describir tendencias generales, sino también comparar subgrupos dentro de la muestra, favoreciendo una comprensión más precisa del fenómeno objeto de estudio.

3.2. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio se compone de docentes de educación primaria que estén ejerciendo o hayan ejercido en algún momento de su carrera y pertenecientes a centros públicos, privados o concertados en España.

La muestra final se ha compuesto por 23 maestros de primaria, con un amplio rango de edad, comprendidas entre 25 hasta más de 45 años, siendo la representación mayor del género femenino. Se comprueban los resultados sociodemográficos de manera más concreta en la tabla ubicada en el punto de resultados. Todos ellos han participado voluntariamente en el estudio.

3.3. MATERIALES – INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos y desarrollo del estudio, se ha diseñado por completo un cuestionario propio estructurado basado en el marco teórico realizado con posterioridad y la población a la que se dirige. El cuestionario se ha realizado de manera online a través de un enlace de la plataforma “Google Forms” (Anexo A). Este consta de 6 secciones, las cuales abarcan los siguientes aspectos:

1. Datos sociodemográficos y profesionales: edad, género, años de experiencia docente, nivel educativo en el que imparten mayoritariamente docencia y formación previa o posterior a la finalización del grado universitario.

2. Percepción sobre la formación recibida: En el caso de afirmación en relación con cualquiera de las dos últimas cuestiones de la primera sección, en las que se les pregunta si han recibido formación en algún punto de su carrera como docentes, la encuesta continúa con esta sección. Dentro de ella, se les solicita que, mediante una escala lineal, indicasen su grado de acuerdo con afirmaciones tales como si la formación recibida les ha capacitado y empoderado en la identificación y manejo del trastorno dentro del aula, siendo los contenidos de esta prácticos a los contextos educativos actuales y ofreciéndoles las herramientas necesarias para ello. Además de, como de suficiente, perciben el apoyo ofrecido por parte de los centros educativos para ello.

3. Percepción sobre la falta de formación recibida: En el caso de negación en relación con las dos últimas cuestiones de la primera sección, en las que se les pregunta si han recibido formación en algún punto de su carrera como docentes, la encuesta continúa con esta sección. Dentro de ella, se les pidió que, mediante una escala lineal, indicasen su grado de acuerdo con afirmaciones tales como si creen que recibir ciertas formaciones hubieran mejorado su capacidad y seguridad para el manejo del Trastorno de Conducta dentro del aula. Además de, como de fundamental, perciben que los centros educativos ofrezcan apoyos para ello.

4. Estrategias utilizadas en el aula mayoritariamente y consideración de las más efectivas: Como el propio título indica, los participantes recogieron las estrategias que mayoritariamente eran utilizadas por ellos en el aula. Del mismo modo, se les cuestionó las que consideraban más efectivas a la hora de trabajar este trastorno. Estas estrategias han sido escogidas a partir de la revisión bibliográfica realizada para el punto “Estrategias pedagógicas para tratar trastornos de conducta dentro del aula”, recogido dentro del marco teórico del presente trabajo.

5. Percepción de su autoeficacia como docentes frente a la gestión de ciertas conductas en el aula: Concede datos sobre la visión de los propios docentes sobre su autoeficacia frente a las conductas disruptivas mediante respuestas a varios ítems “autoevaluativos”. La capacidad para gestionar estas de manera efectiva en el aula, habilidades o estrategias desarrolladas para la integración y la prevención de problemas conductuales en el aula del alumnado con este trastorno, la seguridad al manejar conflictos de manera general entre el estudiantado o la influencia positiva que pueden llegar a tener en estos son los desarrollados.

6. Sugerencias para la mejora en la formación docente: Exposición de la opinión docente sobre qué tipo de formaciones adicionales mejorarían su capacitación mediante respuestas hacia una pregunta abierta.

En las secciones 2, 3 y 5 se recogen las muestras mediante una escala lineal donde las opciones de respuesta abarcaron desde 1= nada de acuerdo hasta 5= totalmente de acuerdo. La sección 4 contiene una cuadrícula de varias opciones, donde debían marcar una a una las estrategias basándose en su uso propio y, comprendiendo las siguientes opciones: nunca; de vez en cuando; la mayoría de las veces; o siempre. El desarrollo de los ítems restantes se llevó a cabo a través de casillas de marcación opcional.

El cuestionario fue revisado y validado por una profesional del campo de la pedagogía, evaluando la validez del contenido y su adecuación al contexto de estudio.

3.4.PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos, como se ha descrito con anterioridad, se ha desarrollado a través de un cuestionario. Utilizando la técnica de muestreo “bola de nieve”, este se ha difundido mediante la distribución del enlace a través de “WhatsApp”, correos electrónicos (Gmail) y redes de contacto profesional a participantes que cumplían con los criterios objeto del estudio.

Todos los participantes han sido informados sobre el propósito de este estudio, garantizándoles en todo momento su anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Se solicitó total sinceridad en las respuestas, asegurando así la fiabilidad de los datos analizados.

A lo largo del proceso de recogida de datos no se presentaron incidencias significativas que afectaran al desarrollo de la investigación. La fase de recolección tuvo una duración de tres semanas, período en el cual se procuró alcanzar un número de respuestas suficientemente representativo para los fines del estudio.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos recopilados se ha llevado a cabo bajo un enfoque metodológico cuantitativo, aplicando procedimiento de estadística descriptiva con el objetivo de identificar tendencias generales y características relevantes de la muestra. Posteriormente, estos resultados han sido contrastados con la evidencia científica revisada en el análisis documental previo, lo que ha permitido contextualizar e interpretar los hallazgos empíricos en relación con el marco teórico-conceptual del estudio.

4. RESULTADOS

Como se ha comentado con anterioridad, el cuestionario consta de 6 secciones. Esta será la estructura a seguir para la recopilación de datos.

Comenzaremos exponiendo los “datos sociodemográficos y profesionales” recogidos.

Tabla 1. Datos sociodemográficos y profesionales

	Variable	Categorías	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa (%)
Edad		Menos de 25 años.	0	0%
		25-35 años.	8	34,8%
		36-45 años.	12	52,2%
		Más de 45 años.	3	13%

	Femenino.	19	82,6%
Género	Masculino.	4	17,4%
	Menos de 5 años.	5	21,7%
Años de experiencia docente	5-10 años.	5	21,7%
	10-20 años.	8	34,8%
	Más de 20 años.	5	21,7%
Nivel educativo en el que imparten mayoritariamente	Primer ciclo de educación primaria (1º/2º)	10	43,5%
	Segundo ciclo de educación primaria (3º/4º)	6	26,1%
	Tercer ciclo de educación primaria (5º/6º)	7	30,4%

De esta muestra se recoge que la mayoría de los docentes participantes (52,2%) tienen entre 36 y 45 años, siendo un gran porcentaje (82,6%) mujeres. Encontramos un número similar de docentes repartidos en los años de experiencia realizados hasta la fecha, siendo entre 10 y 20 años el que destaca mínimamente con un porcentaje de 34,8%.

Por último, el nivel educativo que distingue una mayor cantidad de docentes en el que, generalmente, estos imparten la docencia es el primer ciclo de educación primaria, con un porcentaje del 43,5%, donde se recogen los cursos de 1º y 2º, por lo que es el más representado.

La siguiente sección, “Percepción de la formación recibida”, recoge a un 26,1% de docentes con formación recibida durante el grado universitario y un 60,9% de docentes con formación posterior a este. Dentro de este sector, el 60,8% de docentes denomina, en aspectos generales, como poco aplicable o insuficiente la formación recibida, sintiendo poca confianza a la hora del manejo de ciertas conductas disruptivas.

Un 73,9% de los docentes no obtuvo ningún tipo de formación durante el grado universitario y un 39,1% siguió sin recibirla tras la realización de este. Dentro de la sección “Percepción de la falta de formación”, este sector engloba un 39,2% total de la muestra docente y confían, en aspectos generales, que, con la capacitación suficiente, abordar ciertos comportamientos disruptivos dentro del aula sería más factible.

Tras ello se recogen las “Estrategias utilizadas en el aula” de forma mayoritaria por parte de los docentes, obteniendo las siguientes respuestas:

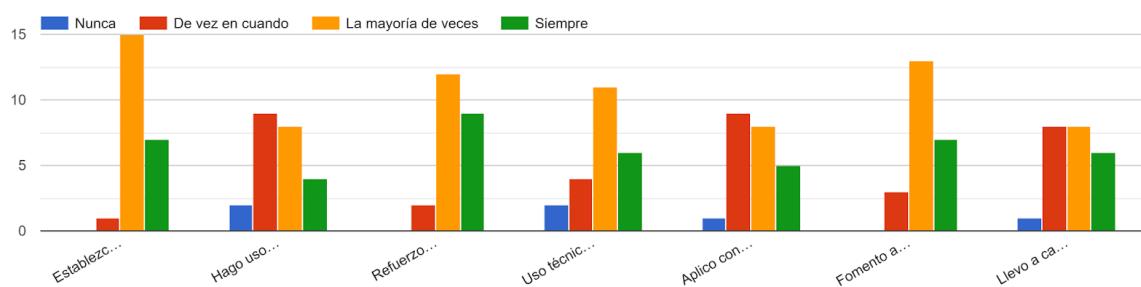


Figura 1. Estrategias más utilizadas por los docentes.

Los resultados obtenidos en relación con las *estrategias de intervención* más utilizadas por el profesorado revelan una clara preferencia por métodos de carácter positivo y preventivo. Como se puede observar, el establecimiento de normas claras y consistentes desde el inicio del curso (30,43%), el refuerzo positivo, como elogios, recompensas o incentivos (39,13%), o el fomento de actividades grupales (30,43%), son las principales estrategias aplicadas a la hora de intervenir. Las siguen de muy cerca, con un 26,09%, el desarrollo de técnicas de intervención directa, como amonestaciones verbales inmediatas, y estrategias de regulación emocional, como ejercicios de respiración o mindfulness. En contraposición, el uso de “contratos conductuales” (17,39%) y la aplicación de consecuencias negativas, como el “tiempo fuera de clase” o el retiro de atención (21,74%), se encuentran entre las opciones menos empleadas.

En cuanto a la *percepción de efectividad* de estas estrategias en el aula, los resultados muestran una tendencia aún más clara. El establecimiento de normas claras y consistentes desde el inicio de curso (91,23%) y los refuerzos positivos (78,3%) volvieron a sobresalir por encima de los demás. Seguido, con un 69,6%, por el desarrollo de intervenciones de regulación emocional. Resulta especialmente significativo que ningún participante (0%) consideró efectivos el uso de refuerzos negativos o castigos, lo que refuerza la idea de un cambio de paradigma hacia enfoques más positivos, relacionales y centrados en el desarrollo emocional del alumnado. Dentro de esta cuestión, los participantes tenían la oportunidad de responder con técnicas o recursos que no se encontraban expuestos y que, bajo su consideración, eran relevantes. Algunos recursos que se consideraron relevantes fueron el apoyo del profesorado de servicios a la comunidad y el establecimiento de vínculos emocionales significativos con el alumnado.

Respecto a la *percepción de autoeficacia* frente a las conductas disruptivas, el 52,2% de los docentes encuestados afirmó sentirse con la suficiente confianza para gestionar el Trastorno de Conducta en el aula. Asimismo, un 56,5% manifestó poseer un nivel medio de habilidades necesarias para favorecer la integración del alumnado con Trastorno de Conducta con sus pares, y un 78,2% valora que su experiencia docente ha contribuido significativamente al desarrollo y mejora de competencias clave en este ámbito.

En lo que concierne a las *sugerencias para la mejora de la formación* docente, las opciones más señaladas fueron la realización de talleres prácticos o la capacitación de estrategias específicas para manejar casos graves de conducta, ambas seleccionadas por un 69,6% del profesorado. Seguido de una valoración positiva de la capacitación en técnicas de mediación y resolución de conflictos y programas de intervención temprana, con un 56,6% de las respuestas. Estos datos refuerzan la demanda de una formación más práctica, contextualizada y ajustada a las realidades que enfrenta el profesorado en el día a día del aula.

Además, se solicitó a los docentes que propusieran sugerencias para la mejora en su formación, con el objetivo de identificar necesidades formativas no cubiertas y posibles líneas de desarrollo profesional. A partir de la síntesis de estas respuestas, se recogen a continuación los aspectos más recurrentes, los cuales guardan una estrecha relación con los elementos ya analizados previamente:

- *Formación en protocolos de actuación institucional ante la presencia de alumnado con conductas disruptivas.* Es fundamental que cada centro educativo cuente con protocolos claros, estructurados y compartidos, que desarrollen estrategias específicas a seguir y programaciones periódicas de actividades orientadas a la prevención y gestión del comportamiento.
- *Formación en coordinación interinstitucional y colaboración con las familias.* Se señala la falta de acceso a ayudas externas y el desconocimiento sobre los canales adecuados para la derivación de este tipo de alumnado. Esta carencia revela una necesidad urgente de articulación entre el sistema educativo, los servicios sociales y los Equipos de Orientación Especializados.
- *Ampliación de la formación práctica universitaria.* Actualmente es percibida como insuficiente para afrontar la realidad del aula.
- *Formación en metodologías basadas en neurociencia y pedagogía del movimiento,* como las cuñas motrices, especialmente valoradas por su adecuación a contextos de neurodiversidad y su potencial para mejorar la autorregulación emocional del alumnado.
- *Formación específica en prevención.* Es entendido como eje transversal de la intervención y manifiesta la necesidad de estrategias orientadas a anticipar situaciones conflictivas y minimizar su aparición.

Una de las aportaciones más representativas, expresada por un docente encuestado, resume de forma clara la percepción general del profesorado respecto a la formación en este ámbito: “Creo que las formaciones son valiosas, pero no son una guía sólida para aplicar en todos los casos. Moverse en este campo es una mezcla de saber (teoría), hacer o aplicar (que nos puede servir o no) y la experiencia que ello nos dé. La práctica es al final la verdadera maestra.”

Este testimonio refleja la necesidad de formaciones contextualizadas, flexibles y orientadas a la práctica, que combinen fundamentos teóricos con estrategias adaptables a las particularidades del aula.

5. PROPUESTA DE FORMACIÓN

Los resultados de este TFM evidencian una brecha significativa entre la formación inicial y las necesidades reales de los docentes frente a los trastornos de conducta o ciertos comportamientos disruptivos en el aula. A pesar de contar con experiencia, gran parte del profesorado expresa inseguridad o desconocimiento respecto a cómo intervenir de forma efectiva ante ello, especialmente en contextos complejos o con diversidad de necesidades.

Tras las muestras y opiniones recogidas de los profesionales de la educación y en relación con el marco teórico, se llevará a cabo un programa de formación docente a través del desarrollo de una guía de intervención y apoyo a estos.

Mediante el apoyo en autores como Silverio Pere (2011), Lominchar Ceruto et al. (2023) y Reinoso Porra (2013), así como en los programas como el “Fast Track” o el “Incredible Years Program”, se desarrolla, con el propósito de acompañar, formar y empoderar a los docentes, un programa formativo mixto, teórico y práctico, con enfoque interdisciplinar. Se hace énfasis en la prevención, la inclusión y el desarrollo emocional tanto del alumnado como del propio docente.

5.1.OBJETIVOS

El objetivo general del programa es “Capacitar a los docentes para prevenir, detectar e intervenir ante trastornos de conducta u otros comportamientos disruptivos desde un enfoque integral, emocional y educativo”.

Se plantean, a su vez, los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Brindar un marco comprensivo del Trastorno de Conducta en el contexto escolar.
- OE2. Dotar de estrategias de intervención positivas, restaurativas y preventivas.
- OE3. Desarrollar la autorregulación emocional y habilidades sociales tanto en el alumnado como en los docentes con estrategias basadas en evidencia.
- OE4. Establecer protocolos efectivos de actuación individual y colectiva.
- OE5. Promover la coordinación entre docentes, familias y servicios externos, desarrollando una educación inclusiva mediante un enfoque colaborativo e interdisciplinar.

5.2. METODOLOGÍA

El público destinatario de este programa son docentes en ejercicio de educación primaria de centros públicos, privados o concertados. Aunque el programa se centra en la etapa de educación primaria, este se orienta a aquellos que evidencian la necesidad de mejorar su competencia en la gestión psicopedagógica del comportamiento y los Trastornos de Conducta, contemplando de esta forma la posibilidad de participación de otros profesionales de la educación, entendiendo que la diversidad de perfiles enriquecerá las dinámicas de trabajo colaborativo.

El aprendizaje se llevará a cabo mediante un enfoque reflexivo y significativo, conectando el marco teórico con experiencias reales del aula y siguiendo un esquema de práctica-reflexión-aplicación, que permitirá a los participantes:

- Identificar problemáticas concretas del aula.
- Conectar dichas problemáticas con los marcos teóricos y las estrategias psicopedagógicas propuestas.
- Diseñar e implementar herramientas aplicables a esos contextos.

Además, se fomentará la creación de comunidades de aprendizaje con la construcción de redes entre docentes, con el fin de promover el intercambio de experiencias, la construcción colectiva de conocimientos y el desarrollo de redes de apoyo mutuo.

Se priorizarán metodologías activas basadas en el aprendizaje experiencial y centrado en la realidad de los profesionales, tales como:

- Estudios de casos reales.
- Técnicas de role playing y simulación.
- Talleres de diseño de planes de intervención.
- Reflexión guiada y el uso de un diario docente.
- Tareas aplicadas a su contexto de aula.

Respecto a la temporalización, el programa está diseñado para adaptarse a las necesidades horarias disponibles del profesorado, por lo que se ofrece en dos modalidades temporales:

- Intensiva: tendrá una duración total de 6 semanas.
- Extenso: tendrá una duración total de 12 semanas.

En ambas modalidades se comprende un total de 50 horas formativas, organizadas bajo un formato híbrido, es decir, semipresencial. De estas 50 horas:

- El 40% se desarrollará online, a través de una plataforma educativa (Moodle) que ofrecerá recursos teóricos, actividades, foros de debate y retroalimentación continua por parte del equipo formador.
- El 60% de forma presencial, a través del trabajo experiencial, las dinámicas grupales y el acompañamiento directo.

Tabla 2. Organización general de la formación.

Módulo	Duración	Modalidad	Producto final
Comprensión Psicopedagógica del Trastorno de Conducta	8h	Online + presencial.	Mapa conceptual y diario de observación.
Estrategias de intervención preventiva y correctiva	10h	Presencial.	Diseño de un plan de aula con estrategias aplicadas.
Psicoeducación emocional y autorregulación	8h	Online + presencial.	Creación de un recurso emocional.

Autoeficacia docente y autocuidado	6h	Online.	Diario de autoeficacia y plan de bienestar personal.
Trabajo colaborativo con familias y servicios externos	8h	Online + presencial.	Diseño de protocolo de centro y guion de entrevista.
Supervisión y seguimiento individualizado	10h	Presencial/Online.	Revisión de casos y guía personalizada docente.

5.3. ESTRUCTURA

Módulo 1: “Comprensión psicopedagógica del Trastorno de Conducta”

Este primer módulo tiene como objetivo principal proporcionar una comprensión actualizada a los docentes clara y precisa de los Trastornos de Conducta más comunes en el entorno escolar. A través de una aproximación teórica y práctica, se analizarán los tipos de trastornos, sus manifestaciones en el aula y los criterios diagnósticos. Se pretende distinguir entre comportamientos desadaptativos puntuales y trastornos crónicos, así como identificar comorbilidades frecuentes como el TDAH o la ansiedad. Esta base permitirá al docente detectar señales de alerta y adoptar una actitud profesional informada y empática ante estas situaciones.

Duración: 8 horas.

Modalidad: 4 horas online + 4 horas presencial.

Contenidos:

- Tipos de trastornos (TND, TEI, TC) y sus manifestaciones en el contexto escolar.
- Criterios diagnósticos según el DSM-V y señales de alerta en el aula.
- Comorbilidades frecuentes como TDAH, trastornos de ansiedad o dificultades del aprendizaje y diagnóstico diferencial.
- Diferencia entre Trastorno de Conducta y comportamientos disruptivos no patológicos.

Actividades:

- Lectura guiada del DSM-V con preguntas de análisis crítico.
- Elaboración colectiva de un mapa conceptual.
- Análisis de casos clínicos-educativos reales de evolución distinta.
- Registro de un caso observado, ya sea real o simulado, en el diario docente. Respondiendo a cuestiones tales como: síntomas observables, respuestas del docente, factores asociados...

Módulo 2: “Estrategias de intervención preventiva y correctiva”

Este módulo tiene como objetivo final dotar al profesorado de herramientas prácticas y eficaces para abordar los trastornos de conducta desde una perspectiva tanto preventiva como correctiva. Identificando señales de alerta y comprendiendo los factores de riesgo y protección asociados a su desarrollo. A su vez, a través de metodologías activas, se profundizará en el uso del refuerzo positivo, los contratos conductuales y otras técnicas basadas en la regulación emocional y la inclusión. Se busca capacitar a los docentes en la intervención, diseño y aplicación adaptada a diferentes niveles, tanto individual como de forma colectiva, desde un enfoque psicopedagógico.

Duración: 10 horas.

Modalidad: 4 sesiones presenciales de 2 horas y media cada una.

Contenidos:

- Indicadores conductuales, emocionales y sociales.
- Técnicas de modificación de conductas: Refuerzo positivo, contratos, extinción.
- Estrategias de regulación conductual positiva y habilidades sociales.
- Normas, límites y clima positivo.
- Diseño de planes de intervención por niveles: aula, pequeño grupo o atención individualizada.

Actividades:

- Taller práctico: simulación de situaciones conflictivas frecuentes e intervención ante estas.
- Taller de técnicas conductuales: diseño y exposición de estrategias de refuerzo positivo, economía de fichas, extinción y contratos conductuales.
- Creación de un plan de intervención personalizado por niveles.

Módulo 3: “Psicoeducación emocional y autorregulación”

Este módulo tiene como objetivo final fortalecer en el profesorado las competencias emocionales necesarias para guiar al alumnado en el desarrollo de su inteligencia emocional y su capacidad de autorregulación. Desde una perspectiva psicoeducativa, se trabajarán habilidades sociales, técnicas de mindfulness y estrategias concretas para fomentar la calma y el autocontrol. El enfoque es práctico y creativo, orientado a generar recursos accesibles y adaptados al aula que favorezcan el bienestar emocional y la prevención de conductas disruptivas.

Duración: 8 horas.

Modalidad: 4 horas online + 4 horas presenciales.

Contenidos:

- Fundamentos de la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales en el contexto educativo.
- Prácticas de mindfulness, respiración consciente y técnicas de pausa para la autorregulación emocional.
- Creación y uso de espacios de calma y recursos visuales.

Actividades:

- Diseño de recursos emocionales personalizados y reutilizables: “Kit de emergencia emocional”, “Rueda emocional” o “Agenda de autorregulación”.
- Práctica de técnicas de mindfulness guiado en grupo mediante tres secuencias: respiración, escaneo corporal, visualización guiada.
- Elaboración de una propuesta de “Rincón de la calma”, incluyendo el diseño físico, simbólico y funcional del espacio.

Módulo 4: “Autoeficacia docente y autocuidado”

Este módulo tiene como objetivo final poner el foco en el bienestar de los docentes como condición esencial para una intervención educativa eficaz y sostenible ante el Trastorno de Conducta. Se profundizará en la teoría de la autoeficacia y su impacto en la práctica docente, así como en estrategias para prevenir el estrés y cultivar el autocuidado emocional y profesional. La formación fomenta la autorreflexión, la conciencia de las propias necesidades y la creación de espacios de apoyo emocional entre iguales, fortaleciendo la resiliencia del profesorado.

Duración: 6 horas.

Modalidad: Online.

Contenidos:

- Teoría de la autoeficacia y su aplicación en el rol docente.
- Estrés laboral en el ámbito educativo: causas, consecuencias y prevención.
- Claves del autocuidado emocional y profesional.

Actividades:

- Cuestionario inicial del nivel de autoeficacia docente.
- Diario de bienestar docente durante 7 días.
- Creación de un plan de autocuidado personalizado e integrado en la rutina diaria.
- Creación de un espacio de contención emocional en grupos reducidos.

Módulo 5: “Trabajo colaborativo con familias y servicios externos”

Este módulo se centra en la importancia de una intervención coordinada y sistémica para abordar eficazmente los trastornos de conducta en el entorno escolar. Se capacitará al profesorado en habilidades para establecer una comunicación empática, profesional y eficaz con las familias, así como para coordinarse con equipos externos como orientadores, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o profesionales de la salud mental. Se promoverá el trabajo en red como herramienta clave para la prevención y atención integral del alumno, fortaleciendo la respuesta institucional desde protocolos claros y consensuados.

Duración: 8 horas.

Modalidad: 4 horas online + 4 horas presenciales.

Contenidos:

- Modelo de intervención en red: escuela, familia y servicios externos.
- Estrategias de entrevista y retroalimentación.
- Coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), orientadores, profesionales de la salud mental...
- Protocolos internos de actuación: diseño de reuniones y seguimiento de casos.

Actividades:

- Simulación de entrevistas con familias en diferentes situaciones: negación, sobreprotección, colaboración activa.
- Redacción de un protocolo de centro con niveles de actuación para la atención al Trastorno de Conducta: detección, derivación, intervención, seguimiento.
- Creación de plantillas de comunicación y seguimiento.

Módulo 6: “Supervisión y seguimiento individualizado”

Este módulo final tiene un carácter práctico y reflexivo, diseñado para acompañar al profesorado en la integración real de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación. A través de un proceso de tutorización individualizada, se analizarán casos concretos del entorno profesional del docente, se revisará la aplicación de estrategias y se dará retroalimentación personalizada sobre los materiales desarrollados. El objetivo es consolidar una praxis profesional consciente, eficaz y adaptada a cada contexto educativo, culminando con la elaboración de una guía personal docente como recurso de referencia práctica.

Duración: 10 horas.

Modalidad: Tutorización individual (presencial/online)

Actividades:

- Análisis de casos propios, siempre bajo confidencialidad.
- Tutorías personalizadas e individualizadas.
- Retroalimentación de los materiales desarrollados.
- Revisión de la implementación del plan de aula.
- Creación final de una “Guía personal docente de actuación” como herramienta práctica. Esta incluye: diagnóstico de aula, estrategias seleccionadas, recursos diseñados, plan de intervención por niveles y protocolos de coordinación con familias y servicios externos.

5.4.EVALUACIÓN

La evaluación de este programa se plantea desde un proceso continuo, integral y personalizado, orientado no solo a medir la adquisición de conocimientos por parte del profesorado participante, sino también a fortalecer la reflexión sobre su práctica docente, a identificar áreas de mejora y a garantizar la aplicabilidad de los contenidos en contextos reales. Se desarrolla a través de tres momentos clave:

- *Evaluación Inicial (diagnóstica):* El primer momento de evaluación tiene como finalidad conocer el punto de partida del profesorado, es decir, sus conocimientos previos, habilidades, actitudes, percepciones, vivencias e inquietudes en relación con los Trastornos de Conducta. Para ello, se aplicarán cuestionarios diagnósticos y entrevistas semi-estructuradas que permitan recopilar esta información. Esto permitirá adaptar los contenidos y metodologías del programa a las particularidades del grupo.
- *Evaluación Formativa (procesual):* Está orientada a corregir o ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje según los cambios, ritmos y avances. Esto se llevará a cabo mediante:
 - Rúbricas específicas de evaluación de cada módulo, aplicadas tanto al inicio como al final de cada bloque.
 - Diarios reflexivos del profesorado, permitiendo una autoevaluación continua del aprendizaje, la toma de conciencia sobre la práctica y la integración del contenido teórico.
 - Observación directa en las dinámicas grupales, donde se recogerá información acerca de la participación, el uso de estrategias y la actitud durante las sesiones.
 - Feedback y retroalimentación, promoviendo el ajuste metodológico cuando sea necesario.
- *Evaluación Final (sumativa):* Está orientada a comprobar el grado de logro de los objetivos formativos establecidos y la adquisición de las competencias deseadas. Esto se llevará a cabo mediante:
 - Encuestas de satisfacción, para recoger la valoración del programa por parte del profesorado en términos de contenidos, metodología y aplicabilidad.
 - Autoevaluaciones finales, para desarrollar el autoconocimiento del grado de adquisición de competencias, el cambio percibido y la identificación de aprendizajes y nociones consideradas clave.

Por último, para medir el efecto real del programa de formación, se lleva a cabo una *evaluación de impacto* mediante el seguimiento de la práctica docente tras 4 meses de la finalización de este. La finalidad de esta será valorar la transferencia de los conocimientos adquiridos al entorno real, permitiendo determinar si estos están siendo aplicados y con qué resultados. Esta se llevará a cabo a través de:

- Entrevistas individuales con docentes participantes, centradas en identificar logros concretos, barreras encontradas y nuevas necesidades dentro de la formación.
- Formularios de seguimiento, evaluando el nivel de implementación de estrategias, la percepción de la eficacia de estas y los ajustes realizados en la práctica docente.

Este seguimiento tiene una doble funcionalidad. Por un lado, valora la eficacia real de la formación, y por otro, genera nociones sobre ajustes de contenidos, actividades o tiempos necesarios detectados para futuras ediciones del programa.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis obtenido de este estudio, junto con la revisión bibliográfica desarrollada con anterioridad, ha permitido extraer diversas conclusiones sobre la percepción de los docentes en relación a la formación recibida y la necesidad de capacitación para el tratamiento de trastornos de conducta en el aula de primaria. A partir de los hallazgos encontrados se pueden identificar tendencias significativas que evidencian tanto las fortalezas como las deficiencias en la preparación del profesorado ante estos desafíos.

A la mayoría de la muestra docente recogida le precede una experiencia educativa consolidada, siendo pocos aquellos en representación de trayectorias docentes extensas o en comienzo. Además, se refleja, en términos de género, la tendencia habitual de una mayor presencia femenina en ámbitos de trabajo educativos.

A su vez, se distingue dentro de los niveles educativos una mayor cantidad, de manera general, de impartición docente en el primer ciclo de educación primaria, donde se recogen los cursos de 1º y 2º, por lo que es el más representado. Sin embargo, no se observan muchas diferencias en relación al porcentaje del segundo y tercer ciclo, por lo que se obtiene que las muestras se encuentran bastante equilibradas entre los ciclos. Que el ciclo más representado sea el primer ciclo de educación primaria es algo significativo si consideramos que los trastornos de conducta suelen manifestarse con mayor claridad, según el DSM-V, en edades tempranas. Esto convierte a los docentes de este ciclo en factores clave para la detección e intervención precoz, lo cual también justifica la demanda de formación específica para estos niveles.

A partir de las observaciones claves extraídas, se han identificado diversas correlaciones entre los factores sociodemográficos y las variables profesionales de los docentes participantes. Se observa que todos los docentes mayores de 45 años cuentan con más de 20 años de experiencia y están distribuidos entre los tres ciclos de educación primaria. Por otro lado, en el grupo comprendido entre los 36 y 45 años, predomina el profesorado con entre 10 y 20 años de trayectoria, siendo más habitual su presencia en el segundo ciclo. En cambio, los docentes con edades comprendidas entre los 25 y 35 años se concentran mayoritariamente en la franja de menos de 10 años de experiencia profesional, encontrándose especialmente representados en el primer ciclo. De igual forma, un gran porcentaje de participantes considera que su experiencia docente ha contribuido significativamente a mejorar sus competencias para el manejo de los problemas de conducta, sintiéndose más preparados aquellos con mayor trayectoria profesional, mientras que los “noveles” tienden a enfrentar mayores dificultades en este ámbito.

Uno de los datos más alarmantes es que un gran porcentaje de los docentes participantes manifestó no haber recibido ningún tipo de formación específica sobre conductas disruptivas durante el grado universitario. Además, otra proporción significativa considera que la formación recibida, ya sea en el grado universitario o en posteriores capacitaciones, ha sido insuficiente o poco aplicable a la realidad del entorno educativo. Esta percepción de carencia formativa se refuerza en aquellos docentes que no han recibido ningún tipo de formación específica en la gestión de este trastorno, quienes consideran que contar con dicha capacitación habría mejorado su confianza y habilidad para abordar estas problemáticas.

La percepción de la falta de preparación en ambos casos refuerza, tal y como expone Silverio Pérez (2011), la necesidad de una formación más práctica y continuada. Incluso aunque se cuente con una trayectoria docente consolidada, se siguen enfrentando desafíos respecto a la gestión eficaz de estas conductas, lo que reafirma que la formación en este ámbito no debe limitarse a los primeros años de carrera profesional, sino que debe valorarse como un proceso constante, enfocado en estrategias y herramientas específicas, actualizadas y aplicables a la realidad del aula.

Más de la mitad de los docentes participantes consideran clave la capacitación en mediación de conflictos e intervención temprana, lo que subraya la importancia de la prevención y de estrategias de resolución pacífica en el entorno escolar. Esta necesidad formativa refuerza lo expuesto por Lominchar Ceruto et al. (2023), quienes señalan la relevancia de que todos los docentes, y no solo los especialistas, asuman un papel activo en el diagnóstico e intervención del Trastorno de Conducta. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Cómo se pretende que el profesorado asuma estas responsabilidades sin una formación adecuada? Esto muestra las crecientes exigencias impuestas al sector docente, a quienes se les atribuye un rol esencial en la construcción de una educación inclusiva, pero sin proporcionarles los recursos formativos ni respaldo institucional necesarios para ello. En consecuencia, se delega una tarea de gran complejidad, como lo es la intervención en problemáticas conductuales, sin ofrecer las herramientas necesarias para su ejercicio eficaz y éticamente sostenible.

Los resultados obtenidos en relación con las estrategias más utilizadas en el aula reflejan una clara tendencia de los docentes hacia el uso de técnicas de carácter positivo, como son el establecimiento de normas, el refuerzo positivo o la regulación emocional. Estas son empleadas con mayor frecuencia que las medidas de carácter negativo, como las amonestaciones o castigos, las cuales aparecen significativamente menos valoradas. Esta elección metodológica se alinea con el enfoque defendido por autores como Silverio Pérez (2011) y Reinoso Porra (2013), los cuales destacan la importancia del modelo docente, la coherencia normativa y la construcción de vínculos positivos dentro del aula como elementos clave para la convivencia y desarrollo del alumnado. Además, esta perspectiva conecta con la necesidad de construir un sentido crítico, reflexivo y equilibrado en el alumnado, más que limitarse a sancionar ciertos tipos de conductas.

Se aprecia, por tanto, cómo las medidas punitivas están comenzando a entrar en desuso, percibiendo baja efectividad de estas en las intervenciones e incluso contraproducencia en determinadas situaciones. Ello sugiere un cambio de paradigma en el aula, pasando de un enfoque conductista punitivo a uno más centrado en el estudiante y la comprensión de sus comportamientos a través de causas emocionales y no únicamente desde sus manifestaciones observables, como defienden los enfoques psicoterapéuticos de Hernández Salazar (2003). Este enfoque implica el crecimiento de una conciencia afectiva entre los docentes, reconociendo la importancia del desarrollo socioemocional positivo del alumnado y del clima de aula como condiciones necesarias para una educación significativa e inclusiva.

En este contexto, la autoeficacia docente en la gestión de conductas disruptivas es un factor determinante en la efectividad de las estrategias empleadas. Un elevado porcentaje de los docentes participantes sugiere que la práctica diaria y la exposición directa a situaciones reales son elementos clave en la adquisición de habilidades necesarias en la gestión de conductas disruptivas. Es por ello que aquellos con más experiencia profesional reportan mayores niveles de confianza y seguridad en su intervención, mientras que aquellos con menos trayectoria muestran mayores dificultades. Tal como afirma uno de los participantes: “La práctica es la verdadera maestra”, lo que pone de relieve el valor del aprendizaje experiencial en la consolidación de competencias profesionales.

No obstante, analizando estos resultados desde una perspectiva más amplia, se advierte que la experiencia profesional, si no está acompañada de una base formativa sólida, puede derivar en intervenciones subjetivas, poco sistematizadas e incluso ineficaces. En esta línea, Silverio Pérez (2011) y Hernández Salazar (2003) advierten que la práctica, sin una base formativa sólida, puede reforzar estilos de afrontamiento poco efectivos y contraproducentes. Por tanto, aunque es cierto que la experiencia docente constituye una fuente valiosa de confianza y aprendizaje, resulta imprescindible que vaya acompañada de procesos de capacitación continua y reflexión profesional estructurada.

Este aspecto se vincula directamente con el apoyo ofrecido por los propios centros educativos a los docentes, los cuales son considerados cruciales para abordar estos retos dentro del aula. Es fundamental asegurar que los docentes cuenten con los recursos, tanto personales, materiales u organizativos, suficientes para ello, así como con tiempos razonables de dedicación y ratios adecuados, ya que la sobrecarga laboral y la falta de medios obstaculizan significativamente una intervención eficaz. En este sentido, el desarrollo de ciertos protocolos de actuación claros y estructurados llevarán a intervenciones más cohesionadas y coherentes. A ello se le suma la colaboración y comunicación fluida y abierta con las familias, que se revela como un elemento imprescindible para construir intervenciones integrales y sostenibles. Reflejando lo defendido por Lominchar Ceruto et al. (2023), que exponen la necesidad de un enfoque interdisciplinario, el cual incluya la participación de familias, instituciones y la comunidad.

Además, un hallazgo relevante es que los docentes destacaron propuestas innovadoras que no suelen contemplarse en los marcos teóricos tradicionales. Entre ellas destacan herramientas como la pedagogía del movimiento o las cuñas motrices, lo cual demuestra que el profesorado se encuentra en la búsqueda activa de métodos ajustados a las realidades neurodiversas en aulas ordinarias. Esta realidad subraya la urgencia de actualizar y ampliar los marcos pedagógicos vigentes, incorporando enfoques que respondan a las nuevas demandas del aula contemporánea.

En definitiva, los datos respaldan lo argumentado en el marco teórico: la formación docente constituye el pilar fundamental para la detección e intervención temprana de conductas disruptivas. A lo largo del estudio, los docentes reflejan reiteradamente la necesidad de una formación más contextualizada, con un enfoque práctico y ajustado a las situaciones reales que se viven en el aula. Se evidencia una clara desconexión entre los contenidos teóricos de la formación tradicional y los desafíos encontrados en el entorno educativo. De esta forma, se considera que el aprendizaje experiencial a partir de situaciones concretas vividas en otros centros educativos se percibe como una alternativa más eficaz, lo que pone de manifiesto que el sistema educativo aún no responde adecuadamente a las necesidades reales del profesorado ni del alumnado.

7. CONCLUSIONES

El presente TFM ha permitido analizar en profundidad la percepción que tienen los docentes de Educación Primaria sobre su formación para abordar Trastornos de Conducta en el aula, así como las estrategias que emplean y consideran efectivas en su intervención. A partir del estudio realizado, se puede concluir que los objetivos planteados han sido alcanzados de manera satisfactoria, aportando evidencias empíricas que refuerzan y complementan lo recogido en la revisión teórica.

La promoción de una educación inclusiva y la gestión de Trastornos de Conducta en el aula se presentan como retos cada vez más complejos para los docentes. En este contexto, la percepción generalizada de estos profesionales sobre la formación recibida resulta, en la mayoría de los casos, insuficiente o poco aplicable a la realidad del aula. Para responder eficazmente a estos desafíos, es imprescindible una formación continua más práctica, coordinada y contextualizada, donde la teoría y la experiencia se combinen de manera efectiva para ofrecer herramientas útiles y transferibles.

Los resultados evidencian que los docentes con mayor experiencia profesional manifiestan mayor seguridad y autoeficacia, mientras que los docentes más “inexpertos” muestran mayor dificultad al enfrentarse a estos trastornos. Es por ello que se pone de nuevo en relieve la importancia de la experiencia práctica como complemento esencial a la capacitación, no sustituyendo la necesidad de una formación continua y especializada, sino integrándose dentro de un proceso reflexivo de mejora profesional constante.

Del mismo modo, se ha corroborado que el uso de estrategias preventivas y positivas – como el establecimiento de normas claras, el refuerzo positivo y las dinámicas grupales – son las más usadas por el profesorado siendo, a su vez, las percibidas como más eficaces. Esta preferencia coincide con los enfoques pedagógicos contemporáneos que defienden una educación emocional, preventiva y restaurativa del vínculo educativo. El rechazo casi unánime a las estrategias punitivas, como los refuerzos negativos o los castigos, refuerza la hipótesis de una transición esperanzadora hacia modelos pedagógicos más empáticos y centrados en el bienestar del alumnado, alejados del enfoque conductista tradicional y orientados a una educación basada en el bienestar, el respeto mutuo y la regulación emocional.

La recopilación de propuestas recogidas directamente del profesorado apunta hacia la necesidad de formaciones urgentes: talleres prácticos, protocolos de actuación, coordinación institucional y mayor coordinación con las familias y otros agentes educativos. Estas demandas reflejan una clara desconexión entre la formación académica tradicional y las exigencias actuales del aula inclusiva, lo cual justifica la propuesta final de este trabajo: la elaboración de una guía de intervención y apoyo docente, con estrategias actualizadas, aplicables y sensibles al contexto escolar actual.

A su vez, comprobamos cómo los docentes comienzan a incorporar en sus discursos nociones y metodologías emergentes como la neuroeducación, la pedagogía del movimiento o el mindfulness, en un intento por responder a las necesidades derivadas de la neurodiversidad en el aula. Esto demuestra que, pese a las carencias del sistema formativo, el profesorado está en constante búsqueda de soluciones; se percibe entonces un sentimiento generalizado de responsabilidad y compromiso profesional, aunque también un sentimiento de desamparo institucional, especialmente al enfrentarse a situaciones de elevada complejidad.

En definitiva, esta investigación ha puesto en manifiesto que la formación docente en el ámbito de Trastornos de Conducta sigue siendo una asignatura pendiente del sistema educativo español, especialmente si se aspira a consolidar una educación realmente inclusiva. La ausencia de una preparación adecuada afecta negativamente la actuación docente, incrementa su inseguridad y limita el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles. En este sentido, resulta imprescindible que administraciones públicas, equipos directivos y universidades trabajen de manera coordinada para proporcionar una formación más completa y adaptada a estas realidades educativas, asegurando a los profesionales de la educación la capacitación y autosuficiencia para hacer frente a la gestión de estas conductas.

En conclusión, solo mediante una combinación coherente de formación inicial práctica, capacitación continua, apoyo institucional y aprendizaje compartido será posible garantizar entornos educativos más justos, efectivos y emocionalmente seguros para todo el alumnado. Porque formar al profesorado no es únicamente una cuestión técnica, sino también una responsabilidad ética, política y social.

7.1. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Desde el punto de vista metodológico, una de las principales limitaciones ha sido el uso de una muestra bastante reducida ($n = 23$ docentes). A pesar de que la finalidad fue analizar la percepción docente en profundidad dentro de un contexto específico, esta limitación restringe la generalización de los resultados a otras instituciones educativas, provincias o entornos socioeducativos de diversa índole.

La escasa disponibilidad del profesorado para responder a los cuestionarios fue un obstáculo recurrente, lo que obligó a realizar un mayor esfuerzo de seguimiento y coordinación para obtener una muestra mínima representativa. Asimismo, la recogida de datos se enfocó exclusivamente en docentes de educación primaria. Hubiera sido pertinente y significativo incorporar también la perspectiva y experiencias de orientadores, familias y/o trabajadores sociales escolares, ya que, desde un enfoque holístico e integral, se habría enriquecido el análisis y las propuestas formativas.

A su vez, el análisis podría haber abordado otras variables relevantes y significativamente influyentes en la percepción y manejo de los Trastornos de Conducta tales como el tipo de institución educativa, el entorno sociocultural del alumnado, la presencia o posibilidad de recursos externos, la formación específica en inclusión o neuroeducación... La incorporación de estas variables habría aportado una mayor riqueza interpretativa y un estudio de los datos aportados desde un enfoque multidimensional de la problemática. La ampliación de la muestra para futuras investigaciones, incorporando docentes de distintos niveles (infantil, secundaria) y, conociendo a qué comunidades autónomas pertenecen, facilitaría la realización de análisis comparativos entre los diversos contextos, identificando patrones comunes y particularidades institucionales y contextuales.

Una línea de trabajo futura podría consistir en el diseño, aplicación y evaluación de diversos programas formativos específicos para docentes, siendo uno de estos el desarrollado en el presente trabajo. Sería valioso y pertinente llevar a cabo un proyecto piloto que permita, mediante la observación directa, valorar el impacto de esta en la práctica docente, en la convivencia escolar y en la conducta de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Domínguez, M^a. C., Fernández Figares, C., García Perales, F. J., Giménez Ciruela, A. M., Ongallo Chanclón, C. M., Prieto Díaz, I., y Rueda Roldán, S. (2019). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de la conducta*.
- APA, A. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5). *España: Médica Panamericana*.
- Benavides Nieto, A., Quesada Conde, A. B., Romero López, M., y Pichardo Martínez, M. C. (2016). Programas de formación de padres y su influencia en la prevención de problemas de conducta. In *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen II* (pp. 53-58). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Cabrera Cordón, J. A. (2022). *Manual didáctico para la práctica de las habilidades sociales en adultos con síndrome de down* [Tesis de licenciatura en Educación Inclusiva].
- Desarrollo Sostenible. (2017, 13 noviembre). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Domínguez Alonso, J., y Pino Juste, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista complutense de educación*, 19(2), 447.
- Frutos López, Y. A., y Más Sánchez, P. R. (2022). La formación del psicopedagogo para la inclusión y atención educativa a la diversidad de sujetos con trastorno de conducta. *MQRInvestigar*, 6(4), 518-540.
- Frutos López, Y. A., Más Sánchez, P. R., y Peña Ramírez, Y. (2022). Detección e intervención del trastorno de conducta: reto en la formación del psicopedagogo. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 13(3), 103-119.
- Frutos López, Y. A., Varona Moreno, L. M., y Más Sánchez, P. R. (2023). Diagnóstico sobre la preparación del profesional en formación de Pedagogía Psicología para la atención a los sujetos con trastorno de conducta. *Luz*, 22(4), 162-174.
- García, A. (2008). La disciplina escolar, guía docente. *Universidad de Murcia*. http://books.google.es/books/about/La_Disiplina_Escolar.html.

- Garza Alonso, M. (2019). *El trastorno de conducta en la educación primaria, detección e intervención* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37105>
- González Brignardello, M. P., y Carrasco Ortiz, M. Á. (2006). Intervención psicológica en agresión: técnicas, programas y prevención. *Acción psicológica*, 4(2), 83-105.
- González Martínez, D. (2021). *Diseño de intervención educativa para alumnos de Educación Primaria con problemas de conducta* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49203>
- Lominchar Ceruto, C. M., Blanco Figueredo, C. I., y Vázquez Estrada, I. D. L. M. (2023). Herramientas y estrategias correctivo-compensatorias para tratamiento a trastornos de conducta: reto para los estudiantes de licenciatura en educación primaria. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(1), 114-130.
- Monzalve Macaya, M., Sánchez Contreras, S., y Díaz Levicoy, D. (2023). Examinando la formación en manejo y apoyo conductual en el aula y sentido de eficacia de futuros profesores. *Formación universitaria*, 16(1), 1-10.
- Peñafiel Pedrosa, E. M. (2009). Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes. *Pulso: revista de educación*, (32), 147-173.
- Reinoso Porra, E. (2013). *La formación inicial de los maestros de Educación Primaria para la prevención de las alteraciones en el comportamiento de los escolares* [Doctoral dissertation, Universidad de Ciencias Pedagógicas. Capitán Silverio Blanco Núñez].
- Senado Dumoy, J. (1999). Los factores de riesgo. *Revista cubana de medicina general integral*, 15(4), 446-452.
- Silverio Pérez, A. (2011). *Talleres metodológicos a los docentes para la corrección y/o compensación de la agresividad en menores con trastornos de conducta* [Doctoral dissertation, Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán“ Silverio Blanco Núñez“ Sancti Spíritus].
- Valea López, N. (2019). *Educación emocional y habilidades sociales en trastorno de conducta* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39536>

Villanueva-Bonilla, C., y Ríos-Gallardo, Á. M. (2018). Factores protectores y de riesgo del trastorno de conducta y del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(1), 59-74.

ANEXO A.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER: "Percepción Docente sobre la Formación para Tratar Trastornos de Conducta"

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar la percepción docente sobre la formación recibida para gestionar trastornos de conducta en el aula, las estrategias utilizadas y la autoeficacia percibida. Los datos serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos.

SECCIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

A continuación, se le presentará una serie de preguntas sobre datos sociodemográficos y profesionales a los que debe contestar con sinceridad. Tenga en cuenta que es una encuesta anónima, por lo que ninguno de estos datos podrá revelar su identidad.

1. Edad

- Menos de 25 años
- 25-35 años
- 36-45 años
- Más de 45 años

2. Género

- Femenino
- Masculino
- Otro

3. Años de experiencia docente

- Menos de 5 años
- 5-10 años
- 10-20 años
- Más de 20 años

4. Nivel educativo en el que impartes mayoritariamente

- Primer ciclo de Educación Primaria (1º/2º)
- Segundo ciclo de Educación Primaria (3º/4º)
- Tercer ciclo de Educación Primaria (5º/6º)

5. Durante el grado universitario, ¿has recibido formación específica en manejo de Trastorno de Conducta?
 - Sí
 - No
6. Posterior a la finalización del grado universitario, ¿has recibido formación específica en manejo de trastornos de la conducta?
 - Sí
 - No

SECCIÓN 2: PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la formación recibida. Siendo 1= Nada de acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo

7. La formación recibida ha mejorado mi capacidad para identificar y manejar trastornos de conducta.
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
8. Los contenidos de la formación han sido prácticos y aplicables a mi entorno educativo.
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5

9. Los contenidos de la formación me han proporcionado las herramientas necesarias para el manejo de trastornos de conducta en el aula.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

10. Me siento más preparado/a y con confianza para manejar conductas disruptivas gracias a la formación recibida.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11. El apoyo ofrecido desde mi centro educativo es suficiente para abordar los retos de conducta en el aula.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

SECCIÓN 3: PERCEPCIÓN DE LA FALTA DE FORMACIÓN

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la falta de formación. Siendo

1=Nada de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo

12. Si hubiese recibido la formación suficiente, habría mejorado mi capacidad para identificar y manejar trastornos de conducta.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. Creo que una buena formación me podría proporcionar una mayor diversidad de herramientas necesarias para el manejo de trastornos de conducta en el aula.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

14. Una mayor formación me daría mayor confianza y seguridad para manejar conductas disruptivas.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

15. Creo que el apoyo ofrecido por parte del centro educativo es crucial para abordar los retos de conducta en el aula.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

SECCIÓN 4: ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN EL AULA

Indique su grado de uso de las estrategias utilizadas en el aula.

16. ¿Qué tipo de estrategias lleváis a cabo en el aula?

- | | |
|--|---|
| Establezco normas claras y consistentes desde el inicio del curso | <input type="radio"/> Nunca
<input type="radio"/> De vez en cuando
<input type="radio"/> La mayoría de veces
<input type="radio"/> Siempre |
| Hago uso de un "contrato conductual" con el alumnado (acuerdo escrito sobre las conductas esperadas) | <input type="radio"/> Nunca
<input type="radio"/> De vez en cuando
<input type="radio"/> La mayoría de veces
<input type="radio"/> Siempre |
| Refuerzo positivamente las conductas apropiadas (elogios, recompensas, incentivos) | <input type="radio"/> Nunca
<input type="radio"/> De vez en cuando
<input type="radio"/> La mayoría de veces
<input type="radio"/> Siempre |
| Uso técnicas de intervención directa (ejemplo: amonestaciones verbales inmediatas) | <input type="radio"/> Nunca
<input type="radio"/> De vez en cuando
<input type="radio"/> La mayoría de veces
<input type="radio"/> Siempre |
| Aplico consecuencias negativas consistentes ante conductas disruptivas (tiempo fuera, retiro de atención...) | <input type="radio"/> Nunca
<input type="radio"/> De vez en cuando
<input type="radio"/> La mayoría de veces
<input type="radio"/> Siempre |

- Fomento actividades grupales para mejorar la interacción social de los estudiantes
- Nunca
 - De vez en cuando
 - La mayoría de veces
 - Siempre
- Llevo a cabo estrategias de regulación emocional (ejercicios de mindfulness, respiración...)
- Nunca
 - De vez en cuando
 - La mayoría de veces
 - Siempre

17. ¿Qué estrategias considera más efectivas para mejorar la conducta de los estudiantes?

(Puede marcar varias opciones).

- Establecimiento de normas claras
- Uso de refuerzo positivo
- Uso de refuerzo negativo
- Uso de castigos
- Intervención en la regulación emocional
- Otra

SECCIÓN 5: AUTOEFICACIA DOCENTE

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Siendo, 1 = Nada de acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo)

18. Soy capaz de gestionar conductas disruptivas de manera efectiva en el aula.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

19. Tengo las habilidades necesarias para ayudar a los estudiantes con trastornos de conducta a integrarse en el aula.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

20. Sé cómo utilizar estrategias adecuadas para prevenir problemas de conducta.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

21. Me siento seguro/a al manejar conflictos entre estudiantes.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

22. Considero que puedo influir positivamente en el comportamiento de los estudiantes con trastornos de conducta.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

23. Considero que mi experiencia docente ha mejorado mi capacidad para el manejo de estos problemas.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

SECCIÓN 6: SUGERENCIAS Y MEJORAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Responda a las siguientes preguntas con total sinceridad.

24. ¿Qué tipo de formación adicional le gustaría recibir para mejorar su capacitación de gestión de conductas disruptivas en el aula?

- Talleres prácticos sobre gestión de conflictos.
- Estrategias específicas para manejar casos graves.
- Técnicas de mediación y resolución de problemas.
- Programas de intervención temprana para prevenir problemas de conducta.
- Otra

25. ¿Qué tipo de formación adicional le gustaría recibir para mejorar su capacitación de gestión de conductas disruptivas en el aula?