



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

CONDUCTAS DISRUPTIVAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA (TRABAJO DE FIN DE GRADO)

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA - ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN FÍSICA



DIRECTOR:

Ros, Iker

iker.ros@ehu.eus

ALUMNO:

Martín Retuerto, Diego

dmartin051@ikasle.ehu.eus

1ª Convocatoria
CURSO ACADÉMICO 2019-2020

RESUMEN

Vivimos en una sociedad que avanza a pasos agigantados y que, por ello, se sufren constantes cambios que conllevan a consecuencias que en muchas ocasiones pasan desapercibidas. Y es que, cada día son más las familias, docentes y alumnos o alumnas que sufren o vivencian cercanamente acoso escolar, se quejan de que no pueden estudiar porque otras y otros compañeros o compañeras les molestan e, incluso, se dan casos de agresiones físicas. Por ello, se puede afirmar que nos encontramos con un grave problema social, el de las conductas disruptivas en los centros escolares. Además de lo anterior, el profesorado no está formado específicamente en la resolución de conflictos y puede conllevar a agravantes en ciertas ocasiones.

En el presente trabajo se pretende analizar los programas y protocolos más actuales en diferentes etapas de la educación reglada. Del mismo modo, se pretende conocer el efecto de una Unidad Didáctica de creación propia basada en una metodología innovadora, como es la gamificación, y aplicada en etapa de Educación Primaria y, concretamente, Educación Física. Para ello, se analizan exhaustivamente los documentos y, basándose tanto en ellos como en un amplio marco teórico, en la Unidad Didáctica creada se emplean las técnicas concluidas como más eficaces o eficientes.

PALABRAS CLAVE:

Conductas Disruptivas, Infancia, Pre-Adolescencia, Educación Física, Gestión Emocional

ABSTRACT

We are living in a constantly changing society where the happened changes become into sometimes non-recognised consequences. And the truth is that, each day more and more families, teachers, professors or students suffer or nearly live bullying, they complain about the impossibility of studying because other schoolmates disturb them, or even, they suffer, watch or witness physical aggression. Due to this fact, it can be confirmed that we are dealing with a serious social problem, the disruptive behaviors in schools. But not only this, it is also important to remark that teachers and professors are not trained specifically for conflict-resolving and this fact could become the problems much bigger.

The goal of this work is to analyse current programs and protocols in different compulsory school periods. At the same time, it is expected to know the effect of a self-created and innovative methodology based Didactic Unit. In that sessions, gamification is used as the main method and it is applied in Primary Education, concretely in Physical Education subject. To do this, it is firstly made an exhaustive analysis of the gathered documents and, based on them and on the extend theoretical framework, the concluded as the most efficient or effective techniques are added in the Didactic Unit.

KEY WORDS:

Disruptive Behavior, Childhood, Pre-adolescence, Physical Education, Emotional Management

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	2
3. MARCO TEORICO.....	4
3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE PRIMARIA.....	4
3.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CONDUCTA DISRUPTIVA?	7
3.3. CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA INFANCIA	11
3.4. CAUSAS DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS	13
3.5. CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR	22
3.6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	22
3.7. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	26
3.8. PROTOCOLOS LEGALES.....	28
4. METODOLOGÍA.....	30
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	34
6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	37
7. LÍNEAS DE FUTURO.....	40
8. AGRADECIMIENTOS	42
9. BIBLIOGRAFÍA.....	42
ANEXOS.....	59
1. FIGURAS DEL MARCO TEÓRICO	59
2. RESUMEN DEL PROTOCOLO DEL GOBIERNO VASCO PARA EL ACOSO ESCOLAR	62
3. TABLA-RESUMEN DE LOS DOCUMENTOS ENCONTRADOS	63
4. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO	70
5. PLANTILLAS DE OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	71
6. RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS	73
7. UNIDAD DIDÁCTICA (elaboración propia).....	80
8. CUESTIONARIOS SOCIOMET (elaboración de Sociogramas).....	102

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, como bien indican diferentes estudios como el de Hernández Prados, y Carrión Morales (2019), nos encontramos en una situación de constantes y variados cambios, al igual que nuevos desafíos y demandas que “requieren de otros modos de organización escolar, de nuevas responsabilidades y roles docentes, así como de la adquisición de las competencias que le permitan adaptarse a los continuos cambios” (Hernández Prados y Carrión Morales, 2019: 2). Un claro ejemplo de ello, es el acontecido este mismo año, la pandemia del denominado “covid-19” por el cual todo el sistema educativo se ha adaptado hacia la escuela online y no presencial para así poder continuar con el derecho a la educación de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes.

Centrándonos en la educación que conocíamos hasta antes de la mencionada pandemia, la presencial, estas citadas autoras indican que debe existir una buena convivencia para favorecer las relaciones interpersonales sanas entre los miembros implicados en la comunidad educativa (docentes, familias y alumnado); ya que, “para lo cual se recomienda la formación ciudadana, trabajar el diálogo como herramienta de aprendizaje y la corresponsabilidad familia-escuela” (Roca Pacheco, 2018: 38).

Ligado dichas relaciones interpersonales se encuentran las conductas que se desarrollan en el entorno educativo. En lo relativo a este tema, debe conocerse que “en Educación Primaria, las conductas que prevalecen y distorsionan el orden son las ruidosas, verbales y agresivas, siendo en los últimos cursos de la etapa donde estas conductas toman mayor relevancia” (Gelabert, 2019). A su vez, como se indicó en un telediario informativo en el día del maestro, “solo dos de cada diez docentes dicen estar preparados para gestionar situaciones de bullying, es decir, de acoso escolar” (Informativos Telecinco, 2019).

Respecto al bullying en concreto, debe tenerse en cuenta que, como indican Halabi, Ghandour, Dib, Zeinoun y Maalouf (2018), las enfermedades mentales pueden ser agravante en la aparición de bullying; no obstante, los principales factores siguiendo el modelo socio ecológico son el colegio, la familia y los niveles individuales en las explicaciones y aclaraciones sobre el bullying.

En lo relativo a la formación del profesorado, varios años antes de la noticia del maestro Álvarez Martino, Álvarez Hernández, Castro Pañeda, Campo Mon y González

González de Mesa (2016) indicaban que en España el 47.4% de los docentes no tiene una formación específica en programas de conductas disruptivas, en otros países son casi requisitos indispensables. Por ello, el profesorado demanda mejoras y necesidad de apoyo institucional ya que dicha formación conllevaría la mejora de la calidad del sistema educativo.

Por tanto, en este trabajo de fin de grado, se va a tratar, el tema de las conductas disruptivas desde una visión más general y no centrada de forma exclusiva en el bullying; no obstante, el bullying es una de las consecuencias de este tipo de conductas y, por ello, se debe contemplar en el mismo. Así mismo, se deben conocer los diferentes conflictos y sus principales causas que como bien indica Romero Rodríguez (2014) en la institución escolar son las ideológico-científicas, las relacionadas con el poder, las relacionadas con la estructura y/o las relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal. Y, como no, se pretende dar a conocer las diferentes estrategias y/o programas que pueden emplearse para el manejo de las conductas disruptivas que como bien comenta Montoya Fernández (2019) en su Trabajo de Fin de Grado, existe cierta escasez de artículos con esta temática, en general las estrategias son derivadas del condicionamiento operante de Skinner, son necesarias las medidas proactivas y, de nuevo, existe una falta de formación docente.

2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Como bien se comenta en la introducción, nos encontramos en un momento en el que el desarrollo tecnológico y la globalización avanzan a pasos agigantados, tan grandes que, los humanos, en muchas ocasiones no somos capaces de adaptarnos. Debido a este avance extremo y a la inadaptación humana, echo una mirada hacia mí mismo y creo que me encuentro en el límite entre esa brecha del cambio; es decir, soy de una de esas generaciones en las que no existían los teléfonos móviles, quedábamos a una hora en un punto concreto, nos relacionábamos socialmente en el parque... Hoy en día, lo que he podido observar y del mismo modo en el que estudios comentados a lo largo de este trabajo muestran, las niñas y niños no son capaces de vivir sin tecnología, y no solo eso, sino que muchas familias tampoco saben cómo educar a sus

hijos sin la ayuda de esta tecnología. Todo ello, conlleva a unos problemas sociales y educativos como pueden ser las conductas disruptivas en este caso.

Una vez situados en mi perspectiva, he de comentar que la primera motivación comenzó hace unos años mientras me encontraba como monitor de comedor escolar, era una de esas personas del sistema educativo que se quedan a la sombra pero que, bajo mi humilde opinión tienen mucho que decir en este tema que se va a tratar, las conductas disruptivas. Y es que, me encontraba día tras día, centro tras centro, con conductas disruptivas constantes en el horario de comer y socializar, momentos en los que las niñas y los niños, por el hecho de encontrarse en el centro, tenían prohibido el uso de cualquier tipo de tecnología. En aquellos patios y comedores yo me he encontrado, desde contestaciones a profesoras y profesores o monitoras y monitores, hasta incluso agresiones físicas entre niñas y niños o incluso a las y los encargadas de ellas y ellos, las y los monitoras y monitores. Y, esto no solamente quedó como una anécdota aislada, sino que al comenzar las prácticas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pude vivenciar lo mismo, aunque a diferente escala, en sesiones de Educación Física, de nuevo en las prácticas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, así como en los Practicum I y II del Grado en Educación Primaria. Además de ello, en mi día a día como monitor de actividades extraescolares, desgraciadamente, también he presenciado diversas conductas disruptivas.

Por todo lo anterior, y desde mi humilde opinión, creo que es hora de tomar riendas en el asunto, plantarle cara y comenzar a estudiar más a fondo la manera de solventar esas conductas tan poco deseadas para cualquier familia, docente, amigas o amigos, o persona de esta sociedad. Y, como no, para ello, lo primero que debemos hacer es informarnos, formarnos y, por último, pero no por ello menos importante, actuar y enfrentarnos a los problemas en lugar de ocultarlos y esperar que alguien nos de la solución.

3. MARCO TEORICO

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Antes de definir y conocer el concepto de conducta disruptiva, es necesario conocer las características de las personas en las que se encuentra enfocado este Trabajo de Fin de Grado para así poder comprender mejor los patrones y las influencias que existen en ellas y ellos.

Por ello, partiendo de que la vida es un proceso continuado en el que todas las vivencias tienen cierta influencia en el futuro, la infancia de cada persona puede tener efectos directos o indirectos en la adolescencia e incluso en la vida adulta tanto en el desarrollo biológico, emocional, psicológico, social, motor como en el cognitivo como bien indican Fernández del Valle e Irazusta (2012).

Según la Real Academia Española (RAE en adelante), infancia y niñez podrían ser empleadas como sinónimos debido a que muestran una definición casi idéntica:

- Infancia: “Período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad” (DRAE, 18 de noviembre de 2019).
- Niñez: “Período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad” (DRAE, 18 de noviembre de 2019).

Para concretar aún más en la finalización de la infancia, la RAE define la pubertad como la “primera fase de la adolescencia, en la cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta” (DRAE, 18 de noviembre de 2019). Es por ello, por lo que podría decirse que la infancia es la primera fase o periodo de la vida.

Una vez conocidas las definiciones de la infancia y teniendo como base el trabajo de revisión bibliográfica realizada por Fernández del Valle e Irazusta (2012), estas autoras establecen 3 diferentes etapas o periodos dentro de la infancia: primera infancia (0-2 años), segunda infancia (2-7 años) y tercera infancia (7-11 años). Por ello, estando este trabajo dirigido al alumnado de Educación Primaria, la tercera infancia comprendida entre 7 y 11 años, conclusión a la que llegan las autoras tras la revisión bibliográfica que se muestra en la *Figura 1 (ver Anexo 1)*, sería la más pertinente. En cuanto a las características, nos encontramos con la siguiente clasificación:

- **Características generales:** Debemos tener en cuenta que las niñas y niños de esta etapa, se encuentran en fase de cambio en cuanto a que han finalizado la etapa de Educación Infantil y se encuentran ahora en Educación Primaria en los centros escolares. Además de ello, respecto a los cambios biológicos, en esta última etapa de la infancia “se manifiestan los cambios propios del desarrollo madurativo previos a la pubertad/adolescencia” (Fernández del Valle e Irazusta, 2012: 92), es decir, se muestran los primeros signos de maduración sexual y, como bien indican estas autoras, se darán antes en las niñas que en los niños.

- **Desarrollo social:** En esta etapa la familia se considera un pilar importante por lo que, como bien se profundiza más adelante, “la familia influye en el desarrollo socioafectivo del infante, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el periodo de la infancia; la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional, entre otras” (Cuervo Martínez, 2010: 112). De ese modo, “la familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación” (Cuervo Martínez, 2010: 116). Además de lo anterior, Fernández del Valle e Irazusta (2012) indican las siguientes características para esta etapa:
 - Pérdida de relación con las madres y padres para iniciarse más a fondo o “ganarla” con las amigas y amigos.
 - Se presentan motivaciones variadas, es decir, se tienen varias puertas que deben abrir e ir conociendo hasta encontrar su máxima motivación.
 - Se estrechan lazos con el círculo de amigas y amigos comenzando las “pandillas”.
 - El aprendizaje se basa en la imitación.
 - Les encanta la competición.

- **Desarrollo cognitivo:** en esta etapa Fernández del Valle e Irazusta (2012) indican que se encuentran interesadas e interesados en el razonamiento del “*por qué*” de las cosas:
 - Se entremezcla la conciencia de los elementos corporales con el control del movimiento y de la representación gráfica del esquema corporal.
 - Se da una relajación global y segmentaria obteniendo así mayor independencia de brazos y piernas con respecto al tronco, de derecha-izquierda y/o de segmentos y elementos corporales.
 - Existe mayor autonomía motora.

- **Desarrollo emocional o psicológico:** esta etapa es una constante de equilibrio-desequilibrio fluctuante y en forma de espiral cíclica en la que se da una crisis de personalidad en combinación con períodos de estabilidad (Fernández del Valle e Irazusta, 2012). Para la buena regulación y estabilización de dichas emociones, la familia es un pilar importante que ayuda al “desarrollo de conductas prosociales (...) y para la prevención de problemas de salud mental en la infancia como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad, entre otras” (Cuervo Martínez, 2010: 111). Además, Ato Lozano, González Salinas y Carranza Carnicero (2004) destacan que el papel de la madre y su conducta tiene influencia sobre las estrategias de autorregulación emocional de las niñas y los niños.

A ello, Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) añaden que los sujetos que presentan un mejor estado de ánimo son los que son capaces de “autorregularlo como consecuencia de percibir, expresar, facilitar y manejar sus emociones de manera efectiva” (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012: 331). Además, estos autores realizan la siguiente distinción en función de los sexos: por un lado, los chicos, presentan una “mayor capacidad para ajustarse al cambio y con una auto-motivación más elevada” (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012: 332); las chicas, en cambio, muestran “mayor conciencia social, mayor destreza para las relaciones interpersonales y para enfrentarse a las demandas del día a día.” (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012: 332); y, para ambos sexos, a medida que la edad avanza, se muestran evidencias de una

reducción del trabajo emocional que conlleva a una disminución de dicha gestión. Por último, Caspi (2000) indica que existe una relación entre la infancia y la vida adulta:

“los niños diagnosticados como “bajo control” (“undercontrolled”) a la edad de 3 años, caracterizados por ser impulsivos, inquietos, negativos, de distracción fácil y emocionalmente inestables, a la edad de 21 años informaron de carecer de amigos que pudieran darle apoyo emocional y compañía, además de estar insatisfechos en su relación de pareja. Por el contrario, los niños del grupo “bien ajustado” (“well-adjusted”) mostraron un apoyo social y relaciones de pareja satisfactorios” (Caspi, 2000: 78)

Por todo lo comentado anteriormente, Heras Sevilla, Cepa Serrano y Lara Ortega (2016) creen necesaria implementación de la Educación Emocional en los currículos escolares.

- **Desarrollo motor:** Fernández del Valle e Irazusta (2012) muestran que las niñas y los niños quieren imitar el juego de los mayores y estas autoras recomiendan el empleo de juegos reglados. Además de ello, respecto a las cualidades físicas, se da un aumento de la fuerza, la resistencia y la velocidad mientras que la flexibilidad disminuye.

3.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CONDUCTA DISRUPTIVA?

La conducta disruptiva, hoy en día se encuentra en pleno proceso de estudio y es que, desgraciadamente, y como bien muestran los datos de fuentes como las noticias o las investigaciones llevadas a cabo para la creación de artículos científicos, cada día son más los casos que nos encontramos. Por ello, y a pesar de que muchas veces no salen a la luz todos los datos que quisiéramos debido a los miedos sociales o el prestigio de los centros educativos, se trata de un tema actual y de interés social ya que las nuevas generaciones son nuestro futuro. En cuanto al análisis de este tipo de comportamientos, cabe destacar que, aunque existen múltiples definiciones, se podría analizar bien desde la perspectiva clínica, así como desde la perspectiva conductual y más observacional.

Por un lado, a nivel clínico se dividen dos tipos de trastornos: “trastorno negativista y desafiante” (De la Peña Olvera y Palacios Cruz, 2011: 422), en el que la conducta va en contra de la autoridad y es hostil, y un “trastorno disocial” (De la Peña Olvera y Palacios Cruz, 2011: 422), donde existe una constante y repetitiva violación de las reglas y las normas que la sociedad marca para la edad.

Por otro lado, Moreno Murcia, Cervelló, Martínez Galindo y Alonso Villondre (2007) relacionan conductas disruptivas e indisciplina de forma directa, siendo por tanto las conductas disruptivas contrarias a la disciplina. Para ello, la definición que aportan al comportamiento apropiado es la de “aquella conducta incoherente con las metas educacionales de un escenario educacional específico” (Moreno Murcia, Cervelló, Martínez Galindo y Alonso Villondre, 2007: 170).

Por tanto, teniendo como base que la disrupción es “el estado de inquietud dentro del aula” (Fernández, 1999: 51), “cuando los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones u objetivos del proceso educativo, a menudo surgen los actos disruptivos dentro del aula” (Fernández, 1999: 43). A su vez, dichos actos se encuentran enmarcados en dificultades del profesorado para seguir el currículum o impartir la materia, o la dificultad del alumnado para aprender debido a diversos factores como pueden ser los desórdenes, la indisciplina, la desmotivación o falta de motivación o la apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula (Fernández, 1999; Córdoba Alcaide, del Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2016; Puebla Juárez, 2018; Leal-González, Velásquez-Almarza y Salas de González, 2019; Gensollen Mendieta, Jara Silva y Salazar Goytizolo, 2019; Vásquez Villanueva, Colque Díaz y Villanueva Quispe, 2019; Gelabert, 2019). En definitiva, y de acuerdo con las y los autores anteriores, debido a este tipo de actitudes que afectan tanto al alumnado como al profesorado, las y los docentes se encuentran con dos grandes retos: por un lado, motivar al alumnado para lograr un cambio de actitud y una dinámica y clima positivo en el aula y, por otro, ser capaces de atender a las demandas individuales de ese alumnado que muestra interés por aprender a pesar de encontrarse en un grupo con conductas disruptivas.

Relacionado con las conclusiones de las líneas previas, el control del grupo será esencial para la prevención y resolución de conductas disruptivas y, como bien indica Fernández (1999), la socialización deberá ser incluida en las rutinas de la clase; es decir, en las primeras semanas del curso la alumna o el alumno deberá asimilar las bases de

las normas del aula, las expectativas que se desean cumplir, las demandas que se les exigirán y el proceso que se seguirá.

Por último, se deberá tener en cuenta que, el alumnado disruptivo puede presentar conductas como el deseo de atención, la obtención de poder, el deseo de venganza o la incapacidad asumida, etcétera, ante las que el profesorado tendrá que ser capaz de ignorar actitudes negativas o ayudar o dar atención al mostrar actitudes positivas. (Fernández, 1999; Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2013; Tarriño Concejero y García-Carpintero Muñoz, 2014; Gobierno Vasco, 2015; Córdoba Alcaide, del Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2016; Rojas Maldonado, Sanabria López, y Suárez López, 2016; Leal-González, Velásquez-Almarza y Salas de González, 2019; Vásquez Villanueva, Colque Díaz y Villanueva Quispe, 2019).

Para ser más concretos y dar algún ejemplo, Fernández (1999) propuso las siguientes claves de resolución de la disrupción:

- a) El establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesor y alumno. El rol del profesor es más el de estimular al alumno en su toma de decisiones que el de presionarlo en este sentido.
- b) Se insta al profesor a reemplazar cualquier forma de castigo por la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas, mediante las cuales el alumno captará el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder de los adultos.
- c) El profesor ha de tomar consciencia de la influencia que ejerce sobre los alumnos, de manera que sus actitudes hacia éstos pueden modificar considerablemente las situaciones y problemas que ocurren en el aula.

(Fernández, 1999: 55)

Acercándonos más a las fechas en las que nos encontramos, en ocasiones podemos llegar a encontrar un paso más allá que unas simples claves como es, el caso de Macazaga, Rekalde y Vizcarra (2013), quienes crean un programa aplicado en deporte escolar con el fin de conocer la agresividad y aprender a gestionarla y canalizarla, mediante el currículum oculto y las emociones; Hernández Ávila y Buscá (2016) quienes crean una unidad didáctica en la que empleaban la palabra y el diálogo como estrategia principal; o, por ejemplo, la propuesta de Romero Reignier, Postigo

Zegarra y González García (2019) quienes crean un programa de intervención basado en las emociones y la gestión de las mismas para obtener una reducción de la violencia escolar: bullying, agresiones, acoso, etcétera.

Para dar fin a este punto de presentación de las conductas disruptivas y sus definiciones, incluso pinceladas de estrategias, se debe tener en cuenta que aun encontrándose muy definidas como bien se muestra en párrafos previos, existen otros términos o enfermedades que son empleados en el estudio de este tipo de conductas: alumnado desafiante, conductas desafiantes, personalidades límites (trastornos de salud mental), conductas de riesgo (adolescentes en desventaja social o familias desestructuradas), TDAH, trastorno de apego, multiculturalidad, bullying, clima del aula...

Otros conceptos relacionados

En las siguientes líneas se darán a conocer de forma breve los conceptos de abusos y violencia:

En cuanto a los **abusos**, Fernández (1999) indica que las consecuencias son complejas y multifacéticas por el hecho de existir partes implicadas, partes no participantes y partes pasivas, es decir, que dejan que ocurra (*ver figura 2 en Anexo 1*). Además de ello, esta autora comenta que tanto las agresoras o agresores como las víctimas tienen características comunes en los casos analizados. Por ejemplo, por un lado, las agresoras o agresores suelen destacar por su popularidad y, por otro, las víctimas, suelen estar rechazadas socialmente o rechazadas por las o los iguales. Esta autora, concluye que, en el caso de las víctimas, los abusos pueden conllevar al fracaso escolar, la falta de concentración, etcétera; y que, en el caso de las agresoras o agresores, podrían ser los primeros actos de las o los futuros delincuentes.

Respecto a la **violencia**, debe tenerse en cuenta que “sólo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia” (Fernández, 1999: 44) y que existen varios tipos: física, verbal o psicológica; directa o indirecta; y/o dirigida a una persona o hacia enseres u objetos. Además, según Gómez Figueroa y Salazar (2015), los efectos de este tipo de

agresiones pueden ser diversos: lesiones y daños físico, consecuencias psicológicas y morales, alteración de los procesos de desarrollo y adaptación social...

En cuanto a la repercusión de la violencia en el ámbito escolar, ya en la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Ginebra en el año 1996, la violencia fue considerada uno de los principales problemas de salud pública y educación en todo el mundo como bien indican Gómez Figueroa y Salazar (2015). Y, estos mismos autores, comentan que “La Educación Física es un elemento curricular que permite el aprendizaje significativo a través de la percepción corporal y la acción motriz” (Gómez Figueroa y Salazar, 2015: 42), por lo que debería prevalecer el respeto, la tolerancia y la aceptación ante el triunfo o la derrota. No obstante, en su estudio realizado con la versión española del “Agresion Questionnaire” (Andreu Rodríguez, Peña y Graña, 2002) obtienen resultados en los que la agresión física y la agresión verbal en el deporte son consideradas parte de este. Además, Gómez Figueroa y Salazar (2015) y Sánchez-Alcaraz-Martínez, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela, Esteban-Luis y González-Víllora (2018) corroboran la conclusión de años anteriores de Pino y García Regal (2007) en la que indican que los altercados más numerosos se encuentran entre los 12 y 14 años, es decir, en primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria. A ello, se le debe añadir que en los espacios escolares “imperla la ley del silencio y del más fuerte” (Ovalles y Macuare, 2009: 114) a pesar de que la sociedad haya ido avanzando y que, por ello, sigue existiendo una desprotección e inseguridad de los y las más débiles.

Por tanto, “si trabajamos desde las edades más tempranas y desde la escuela (...) se podrá mejorar la convivencia” (Romero Reignier, Postigo Zegarra y González García, 2019: 37).

3.3. CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA INFANCIA

Una vez conocidas las características de las niñas y niños de educación primaria, tanto en las escuelas como fuera de ellas los conflictos podrían ser tales como abusos, disrupción o violencia.

Antes de introducir los diferentes tipos de conflictos, debe tenerse en cuenta que para poder vivir en sociedad se debe saber dialogar y convivir con otras personas, como lo indican Sáez de Ocáriz y Lavega (2013); es decir, se deben mantener las formas en

momentos en los que se estén manteniendo relaciones interpersonales, independientemente de que el diálogo social se encuentre más tenso o los momentos no sean los más adecuados para estar calmados. Entre otros conflictos, hoy en día debido al uso de las nuevas tecnologías, además de las habituales interrupciones, agresiones físicas o agresiones psíquicas, existen el “bullying” o el “mobbing”, del mundo anglosajón y escandinavo respectivamente, indicado por Fernández (1999) o incluso, como indican Estévez, Villadrón, Calvete, Padilla y Orue (2010), el “cyberbullying”.

En lo que a los orígenes o los diferentes tipos de conflictos existentes respecta, se debe tener en cuenta que cada autora o autor tiene su propia opinión:

Por un lado, Muñoz y Ramos (2009) los clasifican de la siguiente forma: de relación, de información, de valores o culturales, de interés (dividido en: sustanciales, de procedimiento y psicológicas) y estructurales. Del mismo modo, en su guía indican que para la resolución de conflictos existen tres vías fundamentales: vía del derecho, vía del poder y vía del interés.

Por otro lado, Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) dividen las conductas disruptivas en cuatro tipos diferentes: violencia física, violencia verbal, exclusión social y violencia a través de las TICs. Además, tras su estudio con cuestionarios para evaluar la violencia escolar concluyen que existe una necesidad real de creación y empleo de un Plan de Convivencia, así como un Programa General de Aula.

Por último, Gensollen Mendieta, Jara Silva, y Salazar Goytizolo (2019) crean cuatro subgrupos en función de la tipología de las conductas disruptivas: conductas de personalidad, conductas antisociales [“aquella conducta que genera conflictos en el aula de un centro de estudios o en un grupo de niños o adolescentes que se encuentran bajo la dirección de un tutor” (Peña y Graña, 2006: 24)], conductas agresivas y conductas indisciplinadas.

Encontrándonos en la clasificación y dando un adelanto al apartado de estrategias y protocolos, se debe tener en cuenta que en la “Guía de actuación en los centros educativos de la CAPV ante el acoso escolar” (Gobierno Vasco, 2015), muestran una clasificación de los tipos de acoso escolar que es la siguiente: exclusión y marginación social (pasiva/activa), agresión verbal (directa/indirecta/mixta), agresión

física indirecta, agresión física directa, intimidación/chantaje/amenaza, acoso o abuso sexual y/o acoso sexista, ciberacoso.

3.4. CAUSAS DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Gensollen Mendieta, Jara Silva, y Salazar Goytizolo (2019) indican que los motivos de las conductas disruptivas pueden ser los siguientes: búsqueda de atención, búsqueda de poder, búsqueda de venganza, demostración de incapacidad.

No obstante, para poder conocer y entender las diversas causas de las conductas disruptivas de las y los estudiantes de educación primaria, es imprescindible ampliar el campo visual y analizar diferentes aspectos que influyen en el día a día como pueden ser las relaciones interpersonales o la motivación que pueden derivar en las situaciones conflictivas mencionadas en el apartado anterior. Además de ello, se opta por esta clasificación debido a que diversos autores como Moreno Murcia, Cervelló, Martínez Galindo y Alonso Villondre (2007), Ovalles y Macuare (2009), De la Peña Olvera y Palacios Cruz (2011) o Carpio de los Pinos, Tejero González y García Díaz (2013) se encuentran al unísono.

a) Relaciones Interpersonales (Influencias Sociales)

Cuando el objetivo es el estudio de las personas bien sean, niñas o niños, jóvenes, adultos o ancianos, por el hecho de que el ser humano es un ser racional y relacional, se debe tener una visión amplia de la realidad, así como de los sucesos. Es decir, son diversos los factores que se ven involucrados en los comportamientos de las personas; por ejemplo, las relaciones interpersonales o las influencias sociales. Por ello, siguiendo el orden de prioridades comentado por Leal-González, Velásquez-Almarza y Salas de González (2019) “la familia educa, la escuela forma y la sociedad modula”, en este trabajo se muestran cuatro ramas que son influencias directas a las niñas y niños en etapa de Educación Primaria: familia, sociedad, iguales o amigas/amigos y contexto escolar (docentes, personal administrativo, personal de limpieza...).

Familia

Tanto Badia Martín y Daura Luján (2018) como Musitu, Román y Gutiérrez (1996) coinciden en que la familia es uno de los agentes con mayor capacidad de influencia en la socialización de las niñas y niños, así como de los adolescentes. Además de ello, “el primer lugar donde el niño adquiere un sistema de valores es en la familia” (Prat y Soler, 2003: 59). Años más tarde, Maestre, Tur, Samper, Nácher y Cortes (2007) indicaron que la influencia del padre y la madre es muy importante en esta etapa y que una relación cercana de los familiares implicará actitudes más positivas como puede ser la empatía, los comportamientos prosociales, etcétera.

En 2003, se realizó un análisis y evaluación de la familia en base al estatus socioeconómico, la cohesión, las interacciones entre madres, padres e hijos y Prat y Soler (2003) concluyeron que un estatus socioeconómico bajo, poca cohesión y poca interacción son los que llevan a un perfil de adolescente conflictivo. Ison (2004) constata que los casos con conductas disruptivas se encuentran en una situación conyugal de unión consensuada, familias monoparentales y, por último, en matrimonios. En su estudio, añade que el 37.5% de los progenitores se encuentran en situación de desempleo y que en las relaciones de pareja se encuentran frecuentes manifestaciones de agresiones físicas y/o verbales como modo de resolución de los problemas de convivencia.

Jiménez Gutiérrez y colaboradores obtienen las siguientes conclusiones: “los adolescentes pertenecientes a familias con una mejor comunicación familiar, mayor adaptabilidad, fuerte vinculación emocional entre sus miembros y mayor satisfacción familiar, son aquellos que también perciben más apoyo de sus relaciones personales significativas” (Jiménez Gutiérrez, Musitu Ochoa y Murgui Pérez, 2005: 190); la calidad de las relaciones familiares puede operar “potenciando la capacidad del adolescente para desarrollar relaciones de apoyo dentro y fuera de la familia cuando las relaciones familiares son positivas” (Jiménez Gutiérrez, et al., 2005: 190) o, de lo contrario, “inhibiendo esas capacidades cuando las relaciones son problemáticas” (Jiménez Gutiérrez, et al., 2005: 190); a mejor relación familiar mayor desarrollo de los recursos personales y sociales del adolescente; y que, el apoyo familiar, parece ser el factor que directamente lo protege de implicarse en actos de carácter delictivo, por tanto, debería

profundizarse y centrarse más en él en los programas de intervención para la población general de adolescentes, como pueden ser las escuelas de padres y madres.

En relación con todo lo anterior, el estudio realizado por Martínez, Fuentes, García y Madrid (2013), define cuatro estilos de socialización parental: autoritario, en la que se da una elevada exigencia y poca responsividad; indulgente, en el que hay alta responsividad y poca exigencia; autorizativo, en el que emplean ambas prácticas; y negligente, en el que en pocas se hace un escaso uso de dichas prácticas. Una vez conocidos los cuatro estilos, estas autoras indican que los estilos autorizativo y autoritario actúan como factores de prevención y que, concretamente, el autorizativo tiene más efectos positivos y beneficios en lo referido a las conductas disruptivas de los y las hijos e hijas debido a que supone un mayor uso del razonamiento y el afecto. Por tanto, “las familias con estilos democráticos o asertivos promueven un adecuado desarrollo socioafectivo” (Cuervo Martínez, 2010: 116), como es el caso de los estilos autorizativos. Además, debe tenerse en cuenta que, como bien indica esta última autora, los estilos de crianza inadecuados durante la infancia pueden provocar problemáticas cognoscitivas o socioafectivas, por lo que, “se deben orientar las estrategias de prevención en la familia y generar espacios para desarrollar habilidades sociales y conductas prosociales en otros contextos” (Cuervo Martínez, 2010: 117).

Teniendo en cuenta todos los datos comentados en este apartado y partiendo de que “es fundamental la comunicación constante entre la escuela y la familia como primer espacio de socialización” (Gensollen Mendieta, Jara Silva y Salazar Goytizolo, 2019: 3), una intervención a tiempo a modo de prevención en etapas de infancia y niñez podrían cambiar los datos expuestos.

Sociedad

Teniendo en cuenta que “sociedad” es un término con un amplio abanico de significados, en este caso, se entiende la sociedad como las influencias externas que las y los niños pueden tener a lo largo de su desarrollo y fuera del centro escolar o el entorno familiar. Dichas influencias pueden ser la promoción de valores como el individualismo, la competitividad o el consumo, contrarios a los que deberían enseñarse en la escuela como bien indican Prat y Soler (2003). Y es que la conflictividad está muy presente en la sociedad actual y, por consiguiente, en las aulas debido a: cambios

acelerados, falta de tiempo, crisis de valores, asunción de más responsabilidades que la escuela, inmediatez de relaciones, problemas económicos o disfunciones neurológicas o genéticas (Hernández Ávila y Buscá, 2016). Además de los valores, debido a la sociedad globalizada y de avances tecnológicos en la que nos encontramos, en las próximas líneas se comentan aspectos de los medios de comunicación, las redes sociales y, por último, el muchas veces olvidado deporte escolar.

Respecto a los **medios de comunicación**, tanto las autoras mencionadas en el párrafo anterior como Carpio de los Pinos, Tejero González y García Díaz (2013), comentan que se tratan de un arma de doble filo, es decir, que pueden tener influencia tanto positiva como negativa dependiendo del modo de utilización. Por un lado, la parte positiva es que tiene un gran potencial de imitación y que, por tanto, es más fácil asimilar los valores observados; por el contrario, la negativa es que muchos de los programas, series, noticias o películas muestran violencia y/o actitudes no deseadas siendo estas también imitadas. Para reforzar las líneas previas, Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2009) comentan que los medios de comunicación son grandes influencias de nuestra forma de ver la realidad y de vernos a nosotras y nosotros mismos. Por tanto, se debe buscar el empleo correcto y educar en el uso de este instrumento de tan alto nivel de influencia.

En cuanto a las **redes sociales**, hoy en día, “el uso de Internet y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) forman parte del estilo de vida actual en cualquier sociedad” (Martínez-Ferrer y Moreno Ruíz, 2017: 106); y es que, como bien indica Sandoval Manríquez (2014) debido a los cambios acelerados en la sociedad por la inserción de la tecnología y a la facilidad de transporte tanto de personas como de mercancías, no puede negarse que la sociedad de hoy en día se está sometiendo a un cambio cultural profundo. García y Heredia (2017) muestran la cara negativa, y es que existen consecuencias negativas y problemáticas debido al mal uso de las mismas, sobre todo en lo referido a las formas de relacionarse y socializarse. Dichas consecuencias son reafirmadas por Martínez-Ferrer y Moreno Ruíz (2017), quienes indican que existe una correlación positiva entre el tiempo de uso y la dependencia y, además, “el grado de dependencia (...) se asocia con una mayor implicación en conductas violentas entre iguales” (Martínez-Ferrer y Moreno Ruíz, 2017: 111). A esto último, Tarriño y García-Carpintero (2014) añaden que podrían darse diferentes tipos de violencia a través de las redes sociales: e-violencia, sexting, stalking,

cyberbullying... Por todo lo anterior, García y Heredia (2017) indican que existe una necesidad inminente de crear y poner en marcha programas educativos para el uso adecuado de estas herramientas, tanto a los niños y niñas como a sus familias.

En el **deporte escolar**, entendido como parte del contexto escolar y al mismo tiempo de la sociedad al tratarse de educación no reglada, encontramos un “problema” clave. Heredia y García (2017), indican que no todas y todos los monitores y monitoras de los centros escolares tienen la formación o titulación necesaria para el desarrollo de las actividades extraescolares y, por tanto, los objetivos planteados suelen distar de los que deberían ser. Y, si no se tiene la formación para la actividad, mucho menos se va a tener una formación en resolución de conflictos o gestión de grupo, totalmente necesaria en este tipo de actividades. Este hecho es importante debido a que en este horario “extralectivo”, las niñas y niños participantes desarrollan la personalidad y, por tanto, el comportamiento o los valores transmitidos por las y los entrenadores, monitoras/es o animadoras/es deportivas/es se verán plasmados en las y los estudiantes de primaria. En definitiva, Prat y Soler (2003) indican que los objetivos, carácter y personalidad de estos técnicos transmitirán unas actitudes y valores que favorecerán o no el desarrollo moral de los y las participantes.

Finalmente, y teniendo un punto de vista más amplio, no se debe olvidar que “el contexto sociocultural influye en determinar la significación y la importancia del cuerpo o ciertos aspectos relacionados con lo corporal” (Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001: 5) y, por ello, estos autores plantean que la sociedad y la cultura modelan, en cierto modo, a los miembros de la sociedad.

Iguales o amigas/os

A pesar de la importancia del núcleo familiar no se debe dejar de lado el grupo de amigos o iguales, ya que “ambas relaciones se potencian mutuamente, y son necesarias” (Musitu y Cava, 2003: 181). No obstante, debe tenerse en cuenta que en la etapa de educación primaria la influencia de los iguales no será tan importante como la existente en educación secundaria y, por tanto, en la adolescencia; momento en el que la relación existente entre la familia y los iguales es inversamente proporcional ya que cuando las relaciones familiares no aportan lo necesario, el o la adolescente busca el

apoyo en los o las iguales. Es decir, que “al tiempo que la percepción de apoyo paterno disminuye, se incrementa la importancia concedida a las relaciones con los iguales” (Musitu y Cava, 2003: 188). Vizcarra, Macazaga y Rekalde (2009), añaden que el grupo de iguales es uno de los contextos de socialización con más fuerza debido a que “el descubrimiento y la adquisición de la capacidad de tener amigas y amigos constituye un paso crucial en la adquisición del conocimiento social” (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2009: 28). A pesar de ello, Sánchez-Quejía, Oliva y Parra (2006) muestran que a pesar de que los iguales tienen influencia destacada tanto en la empatía como en la conducta prosocial, la familia sigue siendo el pilar fundamental de la vida de los y las adolescentes.

Trabajo del profesorado

Además de los agentes sociales socializadores como la familia, los medios de comunicación, el contexto social del niño o la niña comentados anteriormente, no debe dejarse de lado la influencia del profesorado y la escuela.

Moreno Murcia y Cervelló (2003) indican que cuanto más se aproxima la adolescencia, más se incrementa la influencia familiar sobre las prácticas físicas y deportivas de los hijos e hijas pero que se encuentra compartida por otros adultos como los profesores de educación física y los entrenadores. Unido a ello, Ros (2009) indica que el trabajo del profesorado es imprescindible para la implicación y la motivación del alumnado, hecho que, como bien se comenta en varios apartados, lleva a la disminución de las conductas disruptivas.

No obstante, en lo relativo a las estructuras familiares de hoy en día, se ha constatado un cambio que ha provocado la cesión parte de esa responsabilidad de la educación moral de los niños y niñas a la escuela, hecho que ha supuesto que algunos docentes sientan un exceso de responsabilidad; ya que, no se debe olvidar que “la escuela no debe sustituir la tarea que se pueda realizar en el núcleo familiar; en todo caso, ha de complementarla” (Prat y Soler, 2003: 59). Por ello, como bien indican estas autoras, debe existir indispensablemente, una colaboración de la familia para poder así incidir y reforzar las actitudes y valores desarrollados en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior y que el trabajo de los y las docentes se encuentra enmarcado y estructurado en el DCB (Decreto Curricular Base), PEC (Proyecto Educativo de Centro) y PCC (Proyecto Curricular de Centro), existe cierta libertad de decisión que determina la transmisión de las ideas y conceptos desde la propia visión u opinión del o de la transmisor o transmisora. Es decir, el pensamiento y las actitudes del profesorado o, dicho de otro modo, la ideología de las y los docentes se transmite mediante la denominada “pedagogía oculta”. Por tanto, la o el docente va a influir “desde la interpretación y elaboración del currículo del área, hasta la propuesta de las tareas concretas que realizar en una clase y la forma de presentarlas y dirigir las” (Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 2007: 143). De este modo y como indican Pieron y Costa (1992), el profesor o la profesora de Educación Física debe mostrar entusiasmo en la realización de las sesiones ya que el comportamiento es transmitido a los alumnos del mismo modo que la ideología.

Relacionado con la ideología, Prat y Soler (2003) indican que el **clima del aula** se encuentra influenciado por el docente, las características arquitectónicas y el estado del aula (gimnasio, polideportivo, patio, frontón...), el número de usos al mismo tiempo de las instalaciones, el equipamiento disponible para el desarrollo de las sesiones y otros tantos factores. Por tanto, todos estos deberán tenerse en cuenta para la mejora del desarrollo de las sesiones y la mejora del clima, y de forma paralela, la mejora de las relaciones sociales de los adolescentes en dichas sesiones.

Además de ello, estas autoras añaden que, para la obtención de una educación integral del alumnado, es necesario un enfoque multidisciplinar en el que los valores que quieran ser educados deberán estar presentes en todas las asignaturas o, al menos, no en una única asignatura. Por tanto, deberá haber una coordinación entre los docentes de un mismo grupo de alumnos. Un claro ejemplo de ello es el trabajo por **proyectos interdisciplinares**.

b) Apego y autoconcepto

Estableciendo una unión los apartados de la familia, los iguales y la escuela, nos encontramos con el **apego** y el **autoconcepto** mencionado por Torres y Rodrigo (2014). Estas autoras a partir de los resultados obtenidos su estudio descriptivo y correlacional sobre las conductas de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica

concluyen que el apego y el autoconcepto afectan más a “escolares provenientes de contextos familiares en mayores niveles de vulnerabilidad social, lo que les lleva con mayor facilidad a comportamientos disruptivos en el escenario escolar” (Torres y Rodrigo, 2014: 275). Por tanto, debe haber un seguimiento desde el centro escolar en los casos en los que se perciba esa falta de apego y autoconcepto para así, poder establecer unas vías de resolución, bien sea desde la familia o bien desde los iguales y, de este modo, reducir al máximo posible todos los “problemas” conductuales que pudiera ocasionar. Este seguimiento debería ser más incidente en los primeros años de escolarización, es decir, en la etapa de la infancia debido a que, como indican Torres y Rodrigo (2014) existe mayor dificultad en la regulación de las emociones de los y las niños y niñas.

c) Motivación

Además de tener en cuenta, como bien se indica en líneas previas, que el comportamiento y la ideología del o de la docente influenciará directamente en el alumnado debido al denominado “currículum oculto”; como bien indica Sánchez Oliva (2014), el o la docente debe emplear estrategias motivacionales enfocadas a las necesidades del alumnado en la asignatura correspondiente. No siendo suficiente la dirección hacia la educación reglada, tanto Sánchez Oliva (2014) como Nuviala, Ruiz Juan y García Montes (2003) indican que, debe existir una conexión multidisciplinar coordinada entre la Educación Física y el deporte o la práctica de actividad física extraescolar ya que adultos significativos del entorno de las y los estudiantes, familiares, entrenadoras o entrenadores y profesoras o profesores “influyen de modo directo e indirecto sobre las metas de logro que éstos adoptan” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 24).

Gutiérrez y Escartí (2006) indican que las personas juzgan la competencia o el éxito desde dos estados motivacionales que, a su vez, influyen al adoptar una u otra orientación de meta: (*ver figuras 3 y 4 en Anexo 1*)

- Orientación al ego: “se relaciona con el deseo de demostrar mayor capacidad que los demás” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 24).
- Orientación a la tarea: “implica el interés de la persona por aprender y progresar” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 24); además, “se encuentra relacionada con un nivel

de motivación intrínseca más elevado que la orientación al ego” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 24).

En base a los datos obtenidos en la investigación de Gutiérrez y Escartí (2006), en los que se muestra que cuando el rendimiento no es el objetivo principal, como es el caso de la Educación Física, es más correcto el “bajo ego-alta tarea” sin olvidar el “deseo de aprender, de superarse y triunfar” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 31). Además de ello, “para mejorar el ambiente de clase y reducir las conductas de indisciplina, se deberían utilizar estrategias de disciplina fundamentadas en razones intrínsecas, de preocupación y responsabilidad” (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho Amador y Pérez Quero, 2015: 222); ya que, “la falta de motivación, de interés y de expectativas, relacionadas con los estudios, se conforman como las variables principales que influyen en la aparición” (Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez, 2016: 22) de conductas disruptivas.

Por último, teniendo en cuenta lo comentado respecto a la motivación y que “la convivencia y el clima escolar son claves en la gestión del conocimiento de los/las estudiantes” (Sandoval Manríquez, 2014: 175) debido a que, como indica este mismo autor, a medida que las y los docentes logran en el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y mejor; Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho Amador y Pérez Quero (2015) y Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Bracho-Amador, y Pérez-Quero (2015) muestran las claves que el o la docente debería tener controladas para prevenir las conductas disruptivas:

- El alumnado debe estar más motivado debido a razones intrínsecas y reduciendo, al mismo tiempo, las introyectadas así como la indiferencia del docente.
- Debe predominar el clima de aprendizaje sobre el clima al rendimiento.
- Las actividades propuestas deben estar orientadas hacia la tarea en lugar de estar hacia el ego.
- A mayor satisfacción intrínseca existe el doble de riesgo de aburrimiento de ciertos miembros del grupo participante.

3.5. CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR

Partiendo de la idea desarrollada en el punto anterior, en cuanto a las encontradas en Educación Física y Actividad Física Extraescolar, y con una relación directa con el sexo, sin olvidar la relación directa existente entre la jornada lectiva y la extralectiva; es decir, sin dejar de lado la relación Docente de Educación Física-Monitores de Actividades extraescolares, nos encontramos con una correlación con las conductas disruptivas diferenciada en sexos. Y es que, Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2015) indican que las orientaciones al ego o a la tarea suscitadas por la o el docente de Educación Física serán indicadores y predictores para obtener la motivación intrínseca de los estudiantes y así mantener la disciplina. A esto, añaden que “las mujeres perciben que su docente se preocupa por mantener el orden y la disciplina en clase sobre todo por razones intrínsecas, mientras que los varones perciben que lo hace por razones introyectadas y de indiferencia” (Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2015: 229); y, además, dicen que “el docente deberá estar más atento a los varones y a aquel alumnado menos activo en su tiempo libre, ya que son los que representan el perfil menos autodeterminado y por tanto los que ostentan las conductas menos disciplinadas en las clases de EF” (Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2015: 229). A lo que los autores anteriores comentan, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero (2016) añaden que se deben planificar correctamente las sesiones para así evitar conductas disruptivas; y, en relación a ello, que “es probable que el docente, conforme avanza en sus años de servicio, tienda a crear en los alumnos un mayor clima hacia el rendimiento” (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador y Pérez-Quero, 2016: 660), además, los chicos tienden más hacia el clima de rendimiento que las chicas.

3.6. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Una vez definidas y dadas a conocer las conductas disruptivas, sus causas y las características de los estudiantes de Educación Primaria junto con sus entornos más y menos cercanos o influyentes, es necesario adentrarse en la búsqueda de la corrección de dichas conductas no deseadas.

De forma general, existen tres vías de resolución de conflictos como bien indican Muñoz y Ramos (2009): la vía judicial o el derecho; el poder, es decir, la realización de una tarea mandada a realizar por otra persona; y el interés, en el que se encuentran el diálogo, la negociación, la mediación, la conciliación y otras tantas “sub-categorías”. Por tanto, nos encontramos con las siguientes estrategias: punitiva, mediación y disciplina positiva.

En lo que a la estrategia **punitiva, conductista o coercitiva** se refiere, como bien indican Zoghbi y Verano (2007), tiene una pretensión de ejercer una presión contra una persona para que ésta reconduzca forzosamente su conducta. Por tanto, en esta estrategia se emplean el castigo, el control y las normas como medios para alcanzar la meta deseada. Es decir, aplicado al ámbito educativo, la o el docente impone sus normas y sus límites haciendo que se cumplan mediante castigos, implantación del miedo, etcétera. Para poder tener una imagen nítida y clara de esta estrategia, en la película “*Los chicos del coro*” (Barratier, director, 2004) el profesorado emplea el denominado “acción-reacción”. Cabe destacar, que Zoghbi y Verano (2007) desaconsejan el uso de la coerción y la disciplina punitiva, aconsejando, por el contrario, la instauración de reglas oficiales en armonía con las normas y procedimiento de los grupos de trabajo y de una normativa firme, clara, consensuada y transmisora de valores.

En cuanto a la **mediación**, debe tenerse en cuenta que se trata de un modelo integrador, es decir, hace que todas las partes implicadas se sientan protagonistas en la transformación de la realidad tratando de afrontar así los conflictos de manera cooperativa como bien indica Romero Rodríguez (2014). Para el correcto desarrollo de esta estrategia, además de las partes implicadas tiene un peso importante el papel del mediador o mediadora, quien interviene de manera neutral para favorecer la colaboración y obtener soluciones positivas para las partes implicadas. A pesar de que esta citada autora se encuentra a favor de la mediación, indica que no todos los casos son mediables ya que un caso de bullying, por ejemplo, o casos de excesiva alteración no son los adecuados para el empleo de esta estrategia. En lo que a los pasos o las fases de esta estrategia se refiere serían las siguientes: “premediación” en la que se realizan reuniones por separado y una posterior, “mediación”, en la que la reunión es conjunta. Durante estas reuniones, se recomienda que la mediadora o mediador emplee un lenguaje neutral y escuche y recopile los sentimientos o las exposiciones, así como

mostrar empatía hacia ambas partes. Además de ello, es conveniente evitar las preguntas constantes, la emisión de juicios, consejos o amenazas, discusiones con alguna de las partes, etcétera. Como dato a destacar, Funes (2000) indica que el mediador o mediadora podría ser uno o más iguales (alumnos y alumnas de su misma edad y del mismo centro, formados en la resolución pacífica de conflictos actuando como mediadores o mediadoras) o de la comunidad educativa (grupo de iguales y adultos que actúan conjuntamente en la resolución); y que, esta mediación podría realizarse también fuera del centro educativo, es decir, en los hogares.

Relacionado con la mediación, la conciliación y los círculos y apartando así el castigo como bien se puede observar en la *Figura 5 (ver Anexo 1)*, Gelabert (2019) en su estudio propone la denominada “**justicia restaurativa**”. Se trata de un modelo en forma piramidal distribuida de la siguiente manera:

- **Base:** en esta parte de la pirámide se encuentran las *estrategias de prevención primaria* en las que se pretende la resolución a través de las y los iguales y el fomento del diálogo, la expresión de opiniones, sentimientos, etcétera.
- **Segundo eslabón:** en este escalón se encuentra la *atención al alumnado en riesgo* y su base es la resolución pacífica mediante iguales o mediación escolar. Debe tenerse en cuenta que solamente se pasa a este nivel si no se ha conseguido solucionar en el anterior. Además de ello, dependiendo de la dimensión del conflicto, si perdura en el tiempo o las o los compañeros o el o la docente no consiguen solucionarlo, se procederá a la mediación mediante un equipo de mediadores con formación previa.
- **Pico de la pirámide:** se trata del momento de *intervención directa y los protocolos de actuación*. Solamente se abordará este punto de la pirámide en casos extremos o de mayor trascendencia y seriedad como pueden ser el acoso escolar.

Una vez conocido el modelo, el autor citado propone diferentes herramientas para la aplicación de esta estrategia: *declaraciones afectivas* en las que se expresan los sentimientos, *preguntas afectivas* en las que el alumno o alumna expresa el motivo de sus acciones, *pequeñas reuniones esporádicas* en caso de que sean dos o más las personas implicadas, *círculos* o *reuniones formales*.

Por último, la **disciplina positiva** debe ser entendida como una “herramienta que permite al padre y/o cuidador entender la actitud del niño en un momento de mal comportamiento, favoreciendo así la comunicación a través del diálogo para explicar y enseñar con el lenguaje claro y sencillo (acorde para su edad) que su actuar está siendo equivoco” (Rojas, Sanabria y Suárez, 2016). Es decir, la disciplina positiva es comunicarse y entenderse mutuamente a través del trabajo de los valores como la empatía o el respeto. Esta estrategia aborda la actitud de las niñas y niños “guiándolos de forma reflexiva y afectiva; pero firme y respetuosa también. (...) se basa en la búsqueda de soluciones, teniendo como principio que todo niño desde los tres años es capaz de involucrarse en los conflictos que surjan en clase o en casa y aprender autodisciplina sin perder su dignidad” (Gensollen Mendieta, Jara Silva y Salazar Goytizolo, 2019: 11). Para poder llevarla a cabo correctamente, una vez establecida una relación de confianza con la niña o niño e identificar las metas a largo plazo, deben comprenderse sus pensamientos y sentimientos. A través de esta estrategia, se puede enseñar al niño o a la niña que los actos tienen sus consecuencias en caso de quebrantar una regla o norma establecida. Teniendo en cuenta todo lo comentado, Rojas, Sanabria y Suárez (2016) indican que, para obtener el resultado deseado deben seguirse ciertas pautas: dar espacios para realizar reuniones familiares; realizar preguntas qué, cómo y por qué; usar la frase “he notado”; explicar las consecuencias de los actos, establecer límites; ser buenos ejemplos... Asimismo, tanto las autoras anteriores como Gensollen Mendieta, Jara Silva y Salazar Goytizolo (2019) coinciden en que colocarse a la altura del niño o niña, iniciar con reglas como las del hogar, centrarse más en los logros que en los errores, no hacer uso en momentos de rabia y escuchar al niño o niña sin juzgarlo/a son aspectos relevantes en el proceso y éstas últimas proponen las siguientes herramientas: redirección de conductas, establecimiento de rutinas, ruleta de opciones y tiempo fuera en positivo.

Además de las estrategias mencionadas debe tenerse en cuenta que, entendiendo la disciplina como “un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la socialización” (Vizcarra, 2004: 67), para que exista una organización del grupo, es necesario que existan unas normas de convivencia y, del mismo modo, no se deben supeditar los intereses individuales a un bien común. Por ello, como bien indica esta autora, en la negociación debe existir una comprensión mutua de los puntos de vista,

es decir, las partes implicadas deben ser empáticas. Y, un aspecto relevante en el proceso es que, a pesar de la importancia de la figura del adulto, “poco a poco se debe tender a que la solución venga de los iguales” (Vizcarra, 2004: 111). Por tanto, para poder poner en marcha cualquiera de las estrategias anteriores, deben conocerse y aplicarse ciertas fases como las marcadas por esta citada autora:

- Orientación hacia el problema: momento en el que se percibe y se valora el problema escuchando a todas las partes implicadas
- Definición y formulación del problema: en esta fase se recoge la información relevante y se clarifica el origen del conflicto estableciendo, al mismo tiempo, una meta de resolución realista.
- Generalización de las soluciones alternativas: se deben plantear todas las soluciones u opciones de resolución posibles, ya que cuanto más variedad exista más posibilidades de resolución existirán.
- Toma de decisiones y ejecución: se debe anticipar a los resultados de la solución y evaluar y comparar dichos resultados para así poder preparar un plan.
- Verificación de la ejecución: una vez realizada la conducta de solución se debe observar y evaluar dicho resultado para proponer mejoras en caso de que sean necesarias.

En definitiva, los pasos a seguir indicados por Funes (2000), Ison (2004) y Vizcarra (2004) a la hora de resolver un conflicto serían los siguientes: **identificar el problema, escuchar a las partes, intentar comprender a los demás, respetar y escuchar las ideas de los otros, buscar soluciones analizando las consecuencias de cada solución, elegir la solución que es mejor para todos consensuando las decisiones y probar la solución** y, en caso de que no sea válida, elegir otra. Además de ellos, Ison (2004) añade la identificación del estado emocional al mismo tiempo que el problema, aspecto que se encuentra enmarcado en la etapa de Educación Primaria en el “Currículo de la Educación Básica” (Gobierno Vasco, 2015).

3.7. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez conocidas las diferentes estrategias se ha de conocer que dentro de cada una de ellas, existen diversas propuestas de actuación: redirección de conductas,

establecimiento de rutinas, ruleta de opciones, tiempo fuera en positivo, medidas correctoras, entrevistas y seguimiento individualizado junto con reflexión, diálogo y tutorías, seguimiento y responsabilización personal por parte del alumno (contrato pedagógico), entrevistas con las familias, mediación (interna y/o entre iguales), distribución de los alumnos o distribución de los grupos, y trabajos en grupo, juegos cooperativos, trabajo de estrategias de motivación o charlas (Johnson, Johnson y Holuvec, 1999; Gil-Madróna y Martínez-López, 2015; Granero-Gallegos, Gómez-López, Baena-Extremera, Bracho-Amador, Pérez-Quero, 2015; Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez, 2016; Gensollen Mendieta, Jara Silva y Salazar Goytizolo, 2019; y Montoya Fernández, 2019).

No siendo pocas las opciones anteriores, en los últimos dos años está dándose a conocer la “gamificación” que trata de incluir los elementos del juego, sus mecánicas y dinámicas para aprender a partir de la acción (Rodríguez-Negro, 2020). Se trata de una estrategia proveniente de el “marketing” cuyo objetivo no es otro que el de motivar a las y los trabajadores y trabajadoras para conseguir ciertos objetivos (Fuster-Guilló, Pertegal-Felices, Jimeno-Morenilla, Azorín-López, Rico-Soliveres, y Restrepo-Calle, 2019). Y, como bien indica Rodríguez-Negro (2020), esta herramienta empleada adecuadamente, ayuda tanto a la mejora del clima del aula y como la de los comportamientos en los grupos más conflictivos o menos motivados; y, además de ello, de acuerdo con los y las autores y autoras citados en este párrafo, de forma indirecta, se obtiene un rendimiento académico superior.

Añadido a ello, muchas autoras y autores como Macazaga, Rekalde y Vizcarra (2013), Gil-Madróna y Martínez-López (2015), Hernández Ávila y Buscá (2016), González, Cayuela y López-Mora (2019) o Romero Reignier, Postigo Zegarra y González García (2019) coinciden en que el trabajo de manejo emocional y los juegos de ayuda y cooperación como el role-playing o el teatro pueden ayudar a obtener comportamientos prosociales, es decir, a convertir esas conductas disruptivas no deseadas en conductas adecuadas.

Por tanto, en función del contenido que se esté trabajando en Educación Física y el objetivo que se busque en cada sesión unas propuestas serán más adecuadas que las otras. No obstante, a grandes rasgos, las más aplicables de forma directa y general serían las siguientes: establecimiento de rutinas, ruleta de opciones, diálogo, mediación, trabajos en grupo, juegos cooperativos, trabajo de estrategias de motivación o charlas,

trabajo de manejo emocional y los juegos de ayuda y cooperación como el role-playing o el teatro y la “gamificación”.

Por todo lo anterior, **en Educación Física debe buscarse la motivación hacia la tarea en sí misma, para lo cual, los juegos cooperativos** (Johnson, Johnson y Holuvec, 1999) **son una buena herramienta ya que todo el alumnado debe implicarse en la tarea para poder alcanzar el objetivo.**

3.8. PROTOCOLOS LEGALES

Una vez conocidas las diferentes estrategias de intervención, a nivel legal y en casos extremos o de mayor riesgo para las personas implicadas, existen protocolos a seguir en casos de indisciplina, conductas disruptivas, etcétera. Primeramente, a nivel escolar, cada centro debe tener su “**Plan de convivencia**” en el que se encontrará la normativa denominada “**Reglamento de Orden y Funcionamiento**”; y, en segundo lugar, a nivel autonómico o estatal existen protocolos para casos excepcionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este punto se analizan **dos protocolos legales** concretos. Por un lado, el desarrollado en la **Comunidad Autónoma del País Vasco** para la prevención del acoso escolar, debido a que el lugar de implementación directa de una Unidad Didáctica es el País Vasco, concretamente, Vitoria-Gasteiz. Por otro lado, el programa finlandés contra el bullying, el denominado “**KiVa**”. Además de los anteriores, se analizan tanto el Proyecto Educativo del Centro como el Plan de actuación del centro concertado de Vitoria-Gasteiz donde se aplica la Unidad Didáctica a la cual se alude posteriormente.

Para comenzar, en el caso del **protocolo del Gobierno Vasco para el acoso escolar**, se explica y define primeramente el acoso escolar y sus consecuencias y, posteriormente se muestran los pasos a seguir en el mismo. No obstante, en dicho documento se comenta que el protocolo debe aplicarse una vez sobrepasadas las pautas que el protocolo de convivencia del centro, siempre creado en consonancia al del Gobierno Vasco, indique o ante cualquier duda en situaciones muy complicadas. En definitiva, a lo largo del procedimiento se deben cumplimentar diferentes informes y debe haber una constante comunicación, reuniones y trabajo de observación como bien se detalla en el *Anexo 2*.

Analizando el **programa “KiVa”**, debe conocerse que nació en la Universidad de Turku en 2006 debido a la preocupación del gobierno finlandés por el gran número de casos de bullying en el país (KiVa Program & University of Turku, s.f.). Durante tres años, desde su primera implementación, se estudiaron los resultados obteniendo evidencias de un descenso significativo de los casos además de, como indica Martínez (2015), efectos positivos en la apreciación de la escuela, la motivación académica y el rendimiento escolar, reducción de la ansiedad y la depresión, aumento de la consciencia de la escuela en cuanto a la importancia de reducir el acoso, etcétera. Por ello, recibió premios a nivel internacional y pudo comenzar a exportarse a otros países como Reino Unido, Italia, Países Bajos o España.

Este programa cuyo nombre proviene de “Kiussamista Vastaa” que en finlandés es un adjetivo que significa agradable o bueno (Salmivalli y Poskiparta, 2012), pretende “reducir el número de casos de acoso escolar a través de 3 vías” (KiVa Program & University of Turku, s.f.): “formando a los docentes con las estrategias, metodologías y herramientas prácticas para prevenir, intervenir y hacer seguimiento de los casos de acoso”, “ayudando a los niños a reconocer sus propios sentimientos y los de sus compañeros, reforzando su sistema de valores para afrontar el acoso” y “ofreciendo a los padres información sobre el acoso dándoles pautas para que puedan identificarlo y tener un papel clave en la comunicación escuela-casa.” Todo ello, se realiza en base a tres pilares fundamentales: la prevención, la intervención y la supervisión. Al comienzo, y al igual que en el protocolo del Gobierno Vasco (2015), se da a conocer qué es el bullying, las formas en las que se puede dar y cómo puede reducirse. Tras ello, y teniendo en cuenta que toda la comunidad educativa, es decir, docentes, familias y estudiantes, se encuentran implicados, “KiVa” tiene como herramientas (KiVa Program & University of Turku, s.f.; y Martínez, 2015): sesiones de formación para el profesorado, una guía para las familias, juegos interactivos y sesiones específicas para el alumnado, cuestionarios de seguimiento para el alumnado, etcétera.

Por último, respecto al **Proyecto Educativo de Centro (PEC)** y el **Plan de actuación del centro** concertado (por la confidencialidad de datos se omite referencia del centro educativo) de Vitoria-Gasteiz donde se aplica la Unidad Didáctica citada anteriormente, debe tenerse en cuenta que en ambos documentos se menciona el Plan de convivencia pertinente en esta cuestión a tratar. Este plan creado por el propio centro

académico se encuentra fundamentado en el abordaje sistemático, global en el que todos los estamentos de la Comunidad Educativa están implicados y estratégico en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género buscando así la convivencia positiva de familias, docentes, personal administrativo y todas aquellas personas que conforman el centro. Todo ello se puede realizar gracias a las siguientes herramientas: “observatorio de la convivencia”, el plan “bitartekaria”, charlas para madres y padres y talleres y/o teatros, el “adostoki”, la figura del mediador o mediadora, contenidos para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado y/o el plan de acción “Tratu onak”.

Todas estas herramientas se encuentran enfocadas desde la perspectiva de la mediación comentada en el marco teórico, así como la implicación de toda la comunidad educativa que tanta importancia tiene. Una vez conocidas las mismas, podría decirse que se pretende crear un clima de centro positivo a través de la gestión de los conflictos observados desde la perspectiva de los adultos y mediados tanto entre iguales como adultos-alumnado, además de el añadido de ciertos estímulos externos como pueden ser las charlas, los talleres y/o los teatros.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo es principalmente de tipo descriptiva ya que, primeramente, se realiza un análisis tanto cualitativo como cuantitativo y, después, se profundiza en su contenido para obtener unas conclusiones. Además de ello, tras el análisis comentado se crea y aplica una Unidad Didáctica aplicable en Educación Física, la cual tiene en cuenta aspectos encontrados en los programas analizados previamente.

4.1. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que se trata de un Trabajo de Fin de Grado en el cual se pretende ampliar y afianzar conocimientos, fundamentalmente se persiguen dos líneas: el trabajo de revisión bibliográfica y la creación de una unidad didáctica aplicable a partir de las propuestas y programas ya aplicados. Por ello, se concretan en los objetivos son los siguientes:

1. Realizar una revisión bibliográfica tanto de los programas implementados como de las investigaciones realizadas hasta el momento.
2. Conocer los diferentes programas de intervención propuestos y aplicados.
3. Crear, aplicar y analizar los resultados de una Unidad Didáctica de Educación Física para la etapa de Educación Primaria.

4.2. PROCEDIMIENTO

En relación al primer y segundo objetivo, para la realización de la búsqueda de información y comparación de programas de prevención de conflictos se siguió un protocolo similar al que Montoya Fernández (2019) puso en marcha en su Trabajo de Fin de Grado. Primeramente, se seleccionaron las bases de datos Scholar Google (Google Académico), Dialnet, Scopus, Pubmed, Fecyt y Tesouro de ERIC como referentes para la búsqueda de artículos, trabajos de fin de grado, tesis doctorales o libros. Tras ello, se intentó que la información fuese lo más actual posible intentando reducir el rango a los 10-15 últimos años, no obstante, para cierta información hubo que ampliar esos datos de búsqueda. Una vez conocidos los criterios el proceso a seguir fue el siguiente:

- En una primera búsqueda, se realizó un “brainstorming” con las palabras clave empleadas en el mi trabajo de fin de máster, el cual se encuentra relacionado con la temática. Una vez realizado, se acotó la búsqueda a los documentos tanto en castellano como en inglés que contuvieran las palabras “programa” y “conducta disruptiva”.
- En una segunda búsqueda se buscaron las palabras relacionadas con la temática a través del Tesouro de la UNESCO en la que se obtuvieron los siguientes resultados:
 - “Conducta antisocial”: “inadaptación” (“Trastornos de la personalidad”; “Adaptación social”, “Alienación social”, “Delincuencia”, “Delincuencia juvenil”; “Comportamiento antisocial”, “Conducta antisocial”, “Inadaptación social”)
 - “Disrupción”: no se encontraron resultados.
 - “Programa” → se encontró la existencia de varios tipos y se seleccionó “Programa de Educación”.

En este caso, al tratarse de palabras en español, la búsqueda se realizó en las bases de datos Google Académico y Dialnet.

- En una tercera búsqueda se recurrió al Tesauro de ERIC, Google Académico, Scopus y Pubmed en la que se emplearon los términos “Social Inadaptation Program” y “Disruptive Behaviour Program” y en el Tesauro de ERIC la búsqueda fue acotada a los últimos 5 años y que el texto completo se encontrase disponible.

En relación al tercer objetivo, se diseña y se crea una Unidad Didáctica aplicable en la etapa de Primaria y en el área de Educación Física, se ha tenido como punto de partida el grupo escolar con el que se estaban realizando prácticas educativas relativas al grado universitario. Por ello, es conveniente tener en cuenta, que se trata de una Unidad Didáctica propuesta y llevada a cabo en un centro concertado de Vitoria-Gasteiz y con alumnado de 4º de Educación Primaria Obligatoria.

Una vez conocido el escenario de actuación (*ver Anexo 4*), es necesario tener en cuenta que en aula en el que se aplica se encuentra un alumno con frecuentes conductas disruptivas a pesar de que no presente ningún tipo de trastorno físico ni mental o, al menos, no le ha sido diagnosticado. Por tanto, se ha creado la Unidad Didáctica (*ver Anexo 7*) con el fin de disminuir dichas conductas. Para ello, se ha buscado la motivación mediante la gamificación tanto de dicho alumno como del grupo en el que se encuentra a través de la contextualización en la película “Los 4 Fantásticos” de producciones Marvel.

Debe tenerse en cuenta que, antes de la aplicación y durante la Unidad Didáctica se ha realizado una observación y cumplimentación de plantillas (*ver Anexos 5 y 6*) de las conductas disruptivas para así poder observar si se obtienen los resultados esperados. Destacar que se pretendía realizar antes, durante y después pero que, debido a la pandemia del coronavirus y el consiguiente cierre de los centros escolares, la última de las plantillas no ha podido rellenarse.

4.3. MUESTRA

En relación al primer y segundo objetivo, una vez conocidos los datos de la cantidad de artículos encontrados y seleccionados en búsqueda realizada a través de los términos del Tesoro de la UNESCO y del Tesoro de ERIC, se puede llegar a la conclusión de que la muestra a analizar de forma exhaustiva ha sido de alrededor de 100 documentos (artículos, libros, tesis de grado y tesis de doctorado). No obstante, la información obtenida, tanto en la búsqueda general inicial como en la recién comentada segunda búsqueda, ha sido empleada para la elaboración del marco teórico, así como para el análisis profundo de los diferentes programas de prevención de conflictos. Además de ello, durante el proceso se ha acudido a diferentes charlas y cursos de formación, y se han realizado consultas a personas con conocimientos en el tema a tratar, por lo que de dichas fuentes se han añadido ciertos artículos con la finalidad exclusiva de elaborar del marco teórico.

En relación al tercer objetivo y como bien se describe en el punto anterior, la muestra con la que se cuenta es un grupo de 4º de Educación Primaria Obligatoria de un centro concertado de Vitoria-Gasteiz (*ver Anexo 4*). No obstante, existe un alumno al que se le da mayor relevancia por presentar mayor número de conductas disruptivas.

4.4. INSTRUMENTOS

Respecto al primer y segundo objetivo, como instrumentos de análisis se ha creado una *tabla de registro* (creación propia) y se ha empleado la observación directa de los resultados obtenidos (*ver anexo 6*). En dicho instrumento se han analizado los siguientes datos: autor/a o autores/as y año, etapa educativa, lugar, objetivos o situación, instrumentos, si se trata o no de un programa de intervención y si se obtienen cumplen los objetivos planteados mediante la puesta en marcha del mismo.

Respecto al tercer objetivo, por un lado, como instrumento de análisis de las conductas disruptivas se ha empleado la observación directa y la cumplimentación de la adaptación de la plantilla de observación *“Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física”* (Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Víllora, Valero-Valenzuela,

Martín Retuerto, Diego (2020). Estudio de casos: Conductas disruptivas de los y las estudiantes de primaria en las clases de Educación Física (Trabajo de Fin de Grado). Grado de Educación Primaria con especialidad en Educación Física. UPV/EHU.

2018) (*ver Anexos 5 y 6*). Dicha plantilla se pretendía cumplimentar antes, durante y después de la aplicación de la Unidad Didáctica, pero, debido a la pandemia del coronavirus, no se ha podido completar la última de ellas, la de post-intervención.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. BÚSQUEDA Y ANÁLISIS

Primeramente, en cuanto al primer y segundo objetivo, con el fin de tener una visión general y cuantitativa de los **resultados** encontrados y analizados, de un total de más de 20000 resultados obtenidos en las búsquedas, solamente treinta y siete (37) resultaron ser o contener programas, protocolos o propuestas para la prevención de las conductas disruptivas o el acoso escolar, o al menos sus términos en el título. Es decir, solamente el 0.18% de los resultados encontrados ha sido pertinente para este trabajo.

Debe tenerse en cuenta, que enlazando el procedimiento con el análisis de los resultados en forma cuantitativa en función de las bases de datos empleadas se obtuvo lo siguiente:

- En la primera búsqueda a través del “brainstorming” en las diferentes bases de datos se seleccionaron alrededor de 70 documentos que fueron empleados, en su mayoría, para la confección del marco teórico.
- En Dialnet, tras la búsqueda con los términos “Programa Conducta Disruptiva” y “Disruptive Behaviour Program”, se encontraron 67 resultados de los cuales 1 era pertinente para el estudio.
- En Scholar Google, tras la búsqueda con los términos “Programa Conducta Disruptiva” y “Disruptive Behaviour Program”, se obtuvieron aproximadamente 19.100 y, de entre las primeras 15 páginas filtradas, solamente 3 resultaron pertinentes.
- En Fecyt, tras la búsqueda con los términos “Programa Conducta Disruptiva” y “Disruptive Behaviour Program”, se filtraron por acceso abierto “acceso abierto” y se encontraron 468 resultados; no obstante, solamente 9 fueron útiles en este estudio.
- Tras el filtro de términos del Tesoro de la UNESCO, la búsqueda realizada en Dialnet a través de los términos “programa” e “inadaptación”

y siendo filtrados por “textos completos”, se obtuvieron 29 resultados de los cuales solamente 5 eran programas de intervención.

- En Scopus se realizó la búsqueda con los términos “social inadaptation program” y solamente se obtuvo 1 resultado.
- En Google Académico se seleccionaron los años 2018 y 2019 para acotar la búsqueda y se analizaron las 15 primeras páginas con los términos “programa” e “inadaptación social”, además de que fuesen textos completos. Los resultados totales eran variables, pero solamente se encontraron 4 programas de intervención.
- En Pubmed se realizó una búsqueda con los términos “social inadaptation program” y no se obtuvieron documentos.
- En el Tesoro ERIC se realizaron 2 búsquedas con un denominador común, ser artículos de los últimos 5 años y seleccionar la opción “full text available on Eric”. Por un lado, a través de los términos “social inadaptation program” no se obtuvieron resultados; por otro, al emplear los términos “disruptive behaviour program”, se obtuvieron 19 resultados, de los cuales 2 eran pertinentes para este trabajo.

Una vez conocidos los datos anteriores, se debe tener en cuenta que, como se puede ver en la *tabla de análisis de la documentación* (creación propia) (ver anexo 3) de esos treinta y siete documentos analizados dos de los analizados no contenían ni eran programas de intervención y de los treinta y cinco restantes, en los que se incluía un programa de intervención o era el documento en sí mismo un programa de intervención, se han obtenido los siguientes resultados: en uno de ellos no se podían obtener resultados positivos ni negativos debido a que se encontraba en proceso de aplicación, en tres de ellos se obtenían resultados parcialmente positivos a los esperados, en cuatro no se obtuvieron los resultados deseados y, por tanto, en veintisiete se obtuvieron los resultados esperados. Por tanto, podría decirse que teniendo como muestra los treinta y siete documentos analizados, la efectividad completa de los mismos sería de un 77.14%.

Teniendo en cuenta la **etapa educativa** en la que se han aplicado los programas encontrados, de los treinta y cinco documentos, teniendo en cuenta los rangos de edad de las personas participantes o a las que estaban dirigidos se obtienen los siguientes resultados: cuatro exclusivamente para educación infantil (11.42%), quince

exclusivamente para educación primaria (42.85%), siete exclusivamente para educación secundaria (20%), uno exclusivamente a educación universitaria (2.85%), uno para infantil y primaria (2.85%), y seis para primaria y secundaria (17.14%).

En cuanto al análisis de los **instrumentos empleados** se han obtenido un total de 105 registros y, de ellos, los más comunes de los analizados son los cuestionarios (22.86%), la observación (10.48%), fichas de registro (8.57%), entrevistas (3.81%), técnicas de habilidades sociales (4.76%), sesiones de formación para el profesorado (4.76%), guías para las familias (3.81%), juegos interactivos (2.86%), talleres (1.9%) y otros instrumentos (36.19%) más específicos como sesiones de formación, juegos interactivos, talleres, álbum, teléfono móvil, “la rueda de colores”, vídeos y dibujos animados, ludograma, trabajo entre iguales o consultores de educación.

5.2. UNIDAD DIDÁCTICA APLICABLE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Respecto al tercer objetivo y en cuanto a los datos obtenidos, deben tenerse en cuenta los obtenidos de manera previa a la aplicación de la Unidad Didáctica y, posteriormente, los obtenidos durante esta.

Primeramente, **antes de** comenzar a aplicar **la Unidad Didáctica** (ver Anexo 7), entre las dos sesiones analizadas, se observa y registra una media de ocho conductas disruptivas por el alumno caso de estudio y trece las realizadas por el grupo. Un dato a tener en cuenta es que en las del grupo se suman las del alumno caso de estudio y las de sus compañeros y compañeras. Estos datos pueden parecer poco pertinentes al haber sido observada una semana completa, es decir, dos horas de Educación Física; no obstante, trasladado a datos temporales, podría traducirse a que el alumno caso de estudio, una conducta disruptiva cada siete minutos y medio. Quizás, de esta manera sí que podría verse más clara la dificultad del profesorado para desarrollar la sesión de forma fluida.

Durante la Unidad Didáctica, en la que se analizan cinco sesiones de una hora de Educación Física, se ha obtenido un número de conductas disruptivas significativamente menores ya que el alumno caso de estudio ha presentado una media de seis conductas disruptivas y el grupo ha registrado ocho. Al comparar estos datos con los anteriores, se observa cierta diferencia; y, además, si se tiene en cuenta el tiempo, se obtiene que el alumno caso de estudio registra, una sola conducta disruptiva

cada diez minutos, frente a una cada siete minutos y medio que se registraba antes de la Unidad Didáctica.

Por otro lado, respecto al **desarrollo de las sesiones**, en la primera sesión pude percibir y observar gran motivación la cual se disminuyó en la segunda y la tercera quizás debido a agentes externos como la celebración de carnavales o a cierta desilusión por tratarse de sesiones continuas y exclusivamente en Educación Física, hecho que hace perder en cierto modo esa ilusión de adentrarse en el “mundo gamificado” de la ocasión. No obstante, esa motivación inicial se recuperó considerablemente en la cuarta sesión y recuperó la total siendo incluso superada en la última de ellas. Relacionando por tanto la motivación con las conductas disruptivas, en las sesiones que menos conductas se presentaron fue en la primera, la cuarta y la quinta siendo por ello la segunda y la tercera las más complicadas de dirigir.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

6.1. BÚSQUEDA Y ANÁLISIS

Respecto al **número de documentos** analizados se puede concluir que, hoy en día a pesar de tratarse de un problema social en notable crecimiento, no existe bibliografía significativa en la que apoyarse a la hora de crear un protocolo satisfactorio o con resultados garantizados al 100%. No obstante, es cierto que el programa finlandés “KiVa” (KiVa Program & University of Turku, s.f.; Salmivalli y Poskiparta, 2012; Martínez, 2015) se encuentra en cabeza respecto a los resultados y debe tomarse como referente a la hora de crear un nuevo programa de intervención o unidad didáctica, en caso de querer comenzar a menor escala.

Respecto a los **resultados observados** en la efectividad de los programas analizados, podría pensarse que casi cualquier ayuda o propuesta podría aportar beneficios en las conductas del alumnado. No obstante, siempre es recomendable seguir pautas como la búsqueda del clima del aula, la búsqueda de la motivación, la implicación de las familias y los iguales o la coordinación del personal del centro educativo (Fernández, 1999; Prat y Soler, 2003; Gutiérrez y Escartí, 2006; Córdoba Alcaide, del Rey Alamillo y Ortega Ruiz, 2016; Puebla Juárez, 2018; Leal-González, Velásquez-Almarza y Salas de González, 2019; Gensollen Mendieta, Jara Silva y

Salazar Goytizolo, 2019; Vásquez Villanueva, Colque Díaz y Villanueva Quispe, 2019; Gelabert, 2019).

Respecto a la cantidad de programas de prevención de conductas disruptivas en función de la **etapa educativa** en la que se encuentran los participantes, se observa que el mayor número de programas se encuentran dirigidos a estudiantes de primaria, seguidos de secundaria, infantil y, por último, educación universitaria. Por tanto, a pesar de que gran mayoría de las conductas disruptivas y los conflictos se presentan en el primer ciclo de la etapa de educación secundaria (Pino y García Regal, 2007; Ovalles y Macuare, 2009; Gómez Figueroa y Salazar, 2015; Sánchez-Alcaraz-Martínez, Gómez-Mármol, Valero-Valenzuela, Esteban-Luis y González-Víllora; 2018), al tratarse de prevención de estas, la educación primaria es la etapa idónea para su aplicación.

Respecto a los **instrumentos** empleados, debido al carácter científico de los documentos empleados, existe una predominancia de cuestionarios, observación y fichas de registro para el análisis pre y post-test y la obtención de datos y resultados; tras ello, se encuentran las técnicas de habilidades sociales, la formación del profesorado, las entrevistas y las guías para las familias, así como los juegos interactivos. Por ello, podría decirse que al igual que en el programa KiVa (Martínez, 2015) existen tres (3) pilares fundamentales: la formación de los docentes, las pautas y formación para las familias y las herramientas para el alumnado con el fin de mejorar las conductas disruptivas. Por tanto, nos encontramos de nuevo con el triángulo que conforma el sistema educativo (alumnado-familias-docentes), y en el que los tres (3) pilares son fundamentales para el sustento y el avance positivo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, respecto al apartado de la búsqueda documental y el análisis de esta, por suerte, cada vez son más los programas de intervención que pueden encontrarse pero que aún queda un gran camino para poder formar una gran red que pueda servir de base para la intervención en los casos de conductas disruptivas. Además de ello, y a pesar de la **limitación** en cuanto al modo de análisis de los diferentes documentos encontrados, tanto por su amplitud temática, como por sus diferentes formas de estructuración, así como, la falta de formación en herramientas de investigación durante el grado; he conseguido desarrollar una herramienta propia en la que podía ver resumidos los aspectos más destacados y

analizables de dichos documentos. Por tanto, podría decirse que, a pesar de las dificultades encontradas en el camino, he conseguido cumplir el objetivo propuesto al inicio de este trabajo de fin de grado. No obstante, estos obstáculos se podrían haber evitado en cierto modo con una mayor formación en análisis bibliográfico y sus herramientas dirigido hacia la investigación.

6.2. UNIDAD DIDÁCTICA APLICABLE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Para comenzar, respecto a los **instrumentos empleados** para el análisis de la Unidad Didáctica, debe tenerse en cuenta de que se trata de una tabla bastante sencilla de emplear pero que debe ser utilizada por un observador u observadora externo/a; ya que, sería muy complicado dirigir las sesiones y, al mismo tiempo, poder registrar las conductas desde un punto de vista neutro de la situación.

En cuanto a los **datos obtenidos**, se ha podido observar cierta disminución de las conductas disruptivas al comparar los datos obtenidos de forma previa a la aplicación de la Unidad Didáctica con los obtenidos durante la puesta en marcha de esta.

Por tanto, una vez conocidos los datos y habiendo sido relacionados con la observación, así como, con los datos de otros autores y autoras citados en el marco teórico; podría concluirse que coincidiendo con lo citado por autoras como Rodríguez-Negro (2020), la gamificación conlleva a un incremento de la motivación del alumnado que se traduce en una mayor implicación y orientación en la tarea (Gutiérrez y Escartí, 2006) y una reducción de las conductas disruptivas.

En lo relativo a las **actividades propuestas en la Unidad Didáctica**, como es habitual, en alguna sesión se han tenido que reducir los tiempos de cada ejercicio por no haberse cumplido los tiempos estimados. Por ello, se cree necesaria la omisión de alguno de los ejercicios o actividades propuestas en ciertas sesiones para así poder obtener un mejor rendimiento del alumnado en lo que a acción motriz se refiere.

En definitiva, gracias tanto a la formación previa obtenida a lo largo de los diferentes grados, máster y el propio trabajo de fin de grado como a la experiencia personal, se ha podido cumplir el objetivo propuesto al inicio de este trabajo de fin de

grado de forma satisfactoria. No obstante, siempre debe tenerse en cuenta que han existido **limitaciones** como han podido ser: la elección del observador/a externo/a antes y durante la Unidad Didáctica, ya que se tenía dudas de si la tutora de prácticas era la más idónea para ello; o el reto de creación y aplicación de la Unidad Didáctica a través de una metodología innovadora en educación como es la gamificación.

7. LÍNEAS DE FUTURO

Así como sucede en todos los ámbitos de la vida, en los trabajos académicos o de investigación siempre quedan gotas en el tintero; y, este no iba a ser menos. Por ello, las líneas de futuro que se plantean se encuentran distribuidas en apartados en función del aspecto o rama a mejorar: investigación, formación o puesta en marcha.

Investigación

Aun habiendo completado un extenso marco teórico de forma satisfactoria, así como la revisión bibliográfica previa, este es el apartado que quizás más podría mejorar y, por tanto, en el que más se podría profundizar. Como bien se comenta a lo largo de este trabajo, a pesar del incremento de artículos, tesis y libros en los últimos años, existe una falta de investigación en el tema; y, debido a ello, es difícil poder realizar comparativas de programas de actuación con exactitud y con muestras de las que se pudieran obtener resultados altamente significativos. Por tanto, se plantean las siguientes posibilidades de mejora:

- Respecto a la ampliación del conocimiento en lo relativo a las conductas disruptivas y los métodos de disminución de estas citados en los diferentes programas, sería necesario un análisis estadístico tanto cualitativo como cuantitativo para poder decidir de forma más exacta cuáles son los métodos más eficaces.
- En cuanto al estudio realizado a través de la aplicación de la Unidad Didáctica, debería poder realizarse en un mismo centro con grupo de control y experimental en cuanto a la metodología empleada en función de los contenidos. Y, además de ello, sería conveniente ampliar la muestra de aplicación; es decir, poder ampliarse a la aplicación en otros centros escolares. Un ejemplo podría ser una investigación transversal y longitudinal en la que se obtengan datos específicos con el programa o Unidad Didáctica planteada.

- Ampliar el conocimiento de las variables de las conductas psicológicas y modelos estructurales en relación a las conductas disruptivas.
- Entrelazando la investigación con el estudio realizado, una línea de trabajo interesante sería la de enlazar la cantidad de conductas disruptivas registradas con el tiempo o con el tipo de actividades, para así obtener franjas temporales en las que se observan, así como la tipología que las provoca.

Formación

En este apartado, el término formación se encuentra referido específicamente a la de los equipos docentes, ya que “solo dos de cada diez docentes dicen estar preparados para gestionar situaciones de bullying, es decir, de acoso escolar” (Informativos Telecinco, 2019); es decir, “el sistema educativo debería ofrecer más posibilidades de formación específica a los y las docentes debido a que, en España, el 74.4% no tiene una formación de este tipo” (Álvarez Martino et al., 2016: 178).

Puesta en marcha

Una vez investigado el tema a tratar y habiendo sido realizada una formación adecuada del profesorado y de todo el colectivo implicado, se deberían de implementar diferentes estrategias, programas, unidades didácticas o recursos para la mejora y prevención de las conductas disruptivas. En este caso, respecto a la puesta en marcha de la Unidad Didáctica planteada, existen diferentes posibilidades de mejora como pueden ser las siguientes:

- En lo relativo a la creación de grupos o equipos de trabajo a lo largo de las diferentes sesiones, autores como Carpio de los Pinos, Tejero González y García Díaz (2013) y Andueza, Lavega, Camerino y Castañer (2016) recomiendan el empleo del *sociograma* (ver *Anexo 8*). Gracias a esta herramienta se podrían identificar las diferentes formas de relación, así como los roles del alumnado; y, además, a través de la aplicación al inicio del curso escolar (evaluación inicial), durante el desarrollo (2ª evaluación) y a la finalización de este (3ª evaluación) se podría obtener un registro exacto y fiable de las variaciones existentes.
- En cuanto a los equipos, debe tenerse en cuenta que, a pesar de que las y los docentes no pretendamos ser el espejo o las y los ejemplos a seguir por el

alumnado, para bien o para mal lo vamos a seguir siendo. Por tanto, teniendo en cuenta dicha afirmación y que “la coordinación es la clave para combatir el fenómeno de las conductas disruptivas” (Álvarez Martino et al., 2016: 178); sería muy recomendable el trabajo por proyectos interdisciplinares en los que exista una relación de equipo coordinado entre las y los docentes.

8. AGRADECIMIENTOS

Al centro de prácticas empleado para el estudio por facilitar la información necesaria para el desarrollo adecuado del Trabajo de Fin de Grado (TFG).

A la tutora del centro prácticas por la disposición a ayudar con mi Trabajo de Fin de Grado (TFG) en labores de recolección de datos, así como, haberme brindado la oportunidad de emplear una Unidad Didáctica innovadora con total libertad.

A familiares y amigos/as por el apoyo durante todo el proceso formativo tanto en este trabajo como en otros anteriores y durante todo mi proceso educativo hasta el día de hoy.

Al director del Trabajo de Fin de Grado (TFG) por su apoyo, implicación y colaboración en las ayudas necesarias durante la creación de este trabajo.

9. BIBLIOGRAFÍA

*Debido a que considero importante la perspectiva de género por el ámbito en el que se encuentra enmarcado este TFG, se realizan las referencias bibliográficas en formato APA incluyendo los nombres completos de los autores en lugar de presentar exclusivamente sus iniciales.

Libros, artículos, diccionarios y páginas web

Álvarez Martino, Eva; Álvarez Hernández, Marina; Castro Pañeda, Pilar; Campo Mon, María Ángel & González González de Mesa, Carmen (2016). Teachers'

perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, 28 (2), 174-180.

Álvarez-García, David; Núñez, José Carlos y Dobarro, Alejandra (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE³-EP y CUVE³-ESO [Questionnaires to assess school violence in primary and secondary school education: CUVE³-EP y CUVE³-ESO]. *Apuntes de Psicología*, 2, 191-202.

Andreu Rodríguez, José Manuel; Peña Fernández, M^a Elena; Graña Gómez, José Luis (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14 (2), 476-482.

Andueza, Juan-Antonio; Lavega, Pere; Camerino, Oleguer y Castañer, Marta (2016). La sociometría, un recurso para incentivar el trabajo grupal en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 52, 58-63.

Aspiranti, Katheleen, B.; Bebech, Alana; y Osiniak, Kristen (2018). Incorporating a Class-Wide Behavioral System to Decrease Disruptive Behaviors in the Inclusive Classroom. *Journal of Catholic Education*, 21 (2).

Ato Lozano, Ester; González Salinas, Carmen y Carranza Carnicero, José Antonio (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20 (1), 69-79.

Badia Martín, M^a del Mar y Daura Luján, Gisela (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 42 (2).

Benavides Nieto, Alicia (2018). *El programa "Aprender a Convivir en Casa" y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada, España.

Bierman, Karen L.; Coie, John; Dodge, Kenneth; Greenberg, Mark; Lochman, John; McMohan, Robert; Pinderhughes, Ellen; y el equipo de investigación en la prevención de problemas conductuales (2013). *School Outcomes of Aggressive-Disruptive Children: Prediction From Kindergarten Risk Factors and Impact of the Fast Track Prevention Program*. *Agress Behav*, 39 (2).

Burke, Jeffrey D.; y Loeber, Rolf (2015). *The Effectiveness of the Stop Now and Plan (SNAP) Program for Boys at Risk for Violence and Delinquency*. *Prev Sci*, 16 (2), 242-253.

Carpio de los Pinos, Carmen; Tejero González, Jesús Manuel y García Díaz, Victoriana (2013). *Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia*. *REOP*, 24 (3): 124-134.

Caspi, Avshalom (2000). *The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 158-172.

Cherrés Sánchez, Madeleine (2018). *Programa de gestión y fortalecimiento para la resolución de conflictos en los estudiantes de 5º grado de educación primaria de la I.E. N°10002 Urb. El Paraiso Chiclayo – región Lambayeque*. Tesis de Grado. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Córdoba Alcaide, Francisco; del Rey Alamillo, Rosario y Ortega Ruiz, Rosario (2016). *Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria*. *Temas de Educación*, 22 (2), 189-205.

Coronado Hijón, Antonio (2009). Evaluación de un programa educativo de manejo conductual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 805-828.

Corsi Sliminng, Eduardo; Barrera Montes, Paulina; Flores Bustos, Carolina, Perivancich Hoyuelos, Ximena; y Guerra Vio, Cristobal (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 67-76.

Cuervo Martínez, Ángela (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Perspectiva psicológica*, 6 (1), 111-121.

Dadds, Mark R.; Sicouri, Gemma; Piotroska, Patrycja J.; Collins, Daniel A.J.; Hawes, David J.; Moul, Caroline; Lenroot, Rhosel K.; Frick, Paul J.; Anderson, Vicki; Kimonis, Eva R. y Tully, Lucy A. (2019). Keeping Parents Involved: Predicting Attrition in a Self-Directes, Online Program for Chilhood Conduct Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48 (6), 881-893.

De la Peña Olvera, Francisco y Palacios Cruz, Lino (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 34, 421-427.

Díaz-López, Adoración; Rubio-Hernández, Francisco José y Carbonell-Bernal, Noelia (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 14 (2), 124-135.

Eissa Saad, Mourad Ali (2018). The Effectiveness of a Life Skills Training Based on the Response to Intervention Model on Improving Disruptive Behavior of Preschool Children. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7 (2), 60-66.

Estévez, Ana; Villardón, Lourdes; Calvete, Esther; Padilla, Patricia y Orue, Izaskun (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18 (1), 73-89.

Fernández, Isabel (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nacea S.A.

Fernández del Valle, Aurora e Irazusta Adarraga, Susana (2012). *Módulo 2: Infancia*. Slideshare. Recuperado de: http://www.slideshare.net/FdelValleA_IrazustaS/m-2-infancia-15156268

Fernández Durán, M^a Ángeles (2015). *Desarrollo de la competencia social en adolescentes creación, aplicación y análisis del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos*. Tesis de doctorado. Universidad de Valencia.

Ferrándiz, Carmen; Hernández, Daniel; Bermejo, Rosario; Ferrando, Mercedes y Sáinz, Marta (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.

Funes, Silvina (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.

Fuster-Guilló, Andrés; Pertegal-Felices, María Luisa; Jimeno-Morenilla, Antonio; Azorín-López, Jorge; Rico-Soliveres, María Luisa; y Restrepo-Calle, Felipe (2019).

Evaluating Impact on Motivation and Academic Performance of a Game-Based Learning Experience Using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10 (2843).

García, Erika y Heredia, Nazaret (2017). Emociones y redes sociales en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. (13)*, A13-0012 – A13-015.

Gelabert, Jaume (2019). Las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física: Una herramienta para la reducción de las conductas disruptivas. *Didacticae*, 7.

Gensollen Mendieta, Vanessa Leslie; Jara Silva, María Teresa y Salazar Goytizolo, Rebeca Cecilia (2019). *Disciplina positiva y las conductas disruptivas en los niños del aula de 5 años del nivel inicial de la I.E “Santísimo Nombre de Jesús” del distrito de San Borja*. Trabajo de Grado.

Gil-Madrona, Pedro y Martínez-López, María (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 923-935.

Gobierno Vasco (2015). *Guía de actuación en los centros educativos de la CAPV ante el acoso escolar*. Recuperado de: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif11/es_5613/adjuntos/guia_acoso_escolar_2015.pdf

Gobierno Vasco (2015). *Currículo de la Educación Básica*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Recuperado de: <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/decreto/decreto-2362015-de-22-de-diciembre-por-el-que-se-establece-el-curriculo-de-educacion-basica-y-se-implanta-en-la-comunidad-autonoma-del-pais-vasco/>

- Goertz-Dorten, Anja; Groth, Manuela; Detering, Kerstin; Hellman, Anne; Stadler, Laura; Petri, Barbara; y Doepfner, Manfred (2019). Efficacy of an Individualized Computer-Assisted Social Competence Training Program for Children With Oppositional Defiant Disorders/Conduct Disorders. *Front. Psychiatry, 10*: 682.
- Gómez Figueroa, Julio Alejandro y Salazar, Ciria Margarita (2015). Detección de violencia escolar en adolescentes en la clase de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 10* (1), 41-47.
- Gómez-López, Manuel; Granero-Gallegos, Antonio; Baena-Extremera, Antonio; Bracho Amador, Clara; y Pérez Quero, Francisco Javier (2015). Efectos de Interacción de Sexo y Práctica de Ejercicio Físico sobre las Estrategias para la Disciplina, Motivación y Satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2* (40), 6-16.
- González, Juan; Cayuela, Daniel y López-Mora, Clara (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research, 11* (1): 17-32.
- Granero-Gallegos, Antonio y Baena-Extremera, Antonio (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 16* (2), 89-98
- Granero-Gallegos, Antonio; Gómez-López, Manuel; Baena-Extremera, Antonio; Bracho-Amador, Clara; Pérez-Quero, Francisco Javier (2015). Evaluación de las Diferencias en la Motivación de Estudiantes de Educación Física en Secundaria, según las Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina. *Psicología: Reflexão e Crítica, 28* (2), 222-231.

- Granero-Gallegos, Antonio; Baena-Extremera, Antonio; Bracho-Amador, Clara; Pérez-Quero, Francisco Javier (2016). Metas sociales, Clima motivacional, Disciplina y Actitud del alumnado según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 16 (64), 649-666.
- Gutiérrez, Melchor y Escartí, Amparo (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (1), 23-35.
- Halabi, Fadi; Ghandour, Lilian; Dib, Racha; Zeinoun, Pia y Maalouf, Fadi T. (2018). Correlates of bullying and its relationship with psychiatric disorders in Lebanese adolescents. *Psychiatry Research*, 261, 94-101.
- Heras Sevilla, Davinia; Cepa Serrano, Amaya y Lara Ortega, Fernando (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 67-74.
- Heredia, Nazaret y García, Erika (2017). Posibles riesgos del uso de las redes sociales en adolescentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. (13), A13-007 – A13-010.
- Hernández Álvarez, Juan Luis y Velázquez Buendía, Roberto (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: GRÁO.
- Hernández Ávila, Marta y Buscá, Francesc (2016). Cómo se previenen y resuelven los conflictos en una clase de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 51, 61-66.

Hernández Prados, María de los Ángeles y Carrión Morales, Ester (2019). *Formación inicial de los maestros de Educación Infantil y las conductas disruptivas de la convivencia escolar*. IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/1-formacion-inicial-de-los-maestros.pdf>

Ison, Mirta Susana (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 257-268.

Ison, Mirta Susana & Fachinelli, Carlos C. (1993) en Ison, Mirta Susana (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 257-268.

Jiménez Gutiérrez, Teresa I.; Musitu Ochoa, Gonzalo y Murgui Pérez, Sergio (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36 (2), 181-195.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; y Holubec, Edithe J. (1999). Capítulo 1: El concepto del aprendizaje cooperativo. *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 5-12). Buenos Aires: Paidós.

Jones, Deborah J.; Forehand, Rex; Cuellar, Jessica; Parent, Justin; Honeycutt, Amanda; Khavjou, Olga; Gonzalez, Michelle; Anton, Margaret; y Newey Greg A. (2014). Technology-Enhanced Program for Child Disruptive Behavior Disorders: Development and Pilot Randomized Control Trial. *Journal Clinic Child Adolescence Psycholgy*, 43 (1).

Jurado de los Santos, Pedro y Justiniano Domínguez, María Delia (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (3), pp. 8-25.

KiVa Program & University of Turku (s.f.). *KiVa Anti-Bullying Program*. Recuperado de: <http://www.kivaprogram.net/spain>

Leal-González, Rosa; Velásquez-Almarza, Corina y Salas de González, Mireya (2019). Asociación entre el clima familiar y las conductas disruptivas de los alumnos de primaria. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. Recuperado de: <https://www.ensj.edu.mx/revista-internacional-de-investigacion-y-formacion-educativa-riifeduc-enero-marzo-2019/>

Macazaga, Ana María, Rekalde, Itziar y Vizcarra, M^a Teresa (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276.

Maestre, María Vicenta; Tur, Ana María; Samper, Paula; Nácher, María José y Cortés, María Teresa (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.

Martínez, Ruth (2015). *El programa anti-acoso escolar finlandés KiVa*. Instituto Escalae.

Martínez, Isabel; Fuentes, María C.; García, Fernando y Madrid, Ignacio (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25 (3), 235-242.

- Martínez-Ferrer, Belén y Moreno Ruíz, David (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *INFAD Revista de Psicología*, 1, 105-114.
- Mendoza González, Brenda y Pedroza Cabrera, Francisco Javier (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5 (2), 1947-1959.
- Miranda Seguel, Cristián Felipe; y Zambrano Constanzo, Alba Ximena (2017). Factores asociados a la interrupción y mantenimiento de conductas delictivas: "Un estudio con adolescentes atendidos por el Programa de Intervención Integral Especializada de la comuna de Osorno, Chile". *Revista Criminalidad*, 59 (1), 49-64.
- Montañez Gómez, M^a Isabel (2014). Programa de intervención en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y familia. Tesis de doctorado. Universidad de Extremadura.
- Montoya Fernández, María Victoria (2019). *Estudio y análisis de estrategias para la resolución de conductas disruptivas en el aula*. Tesis de Grado. Universidad de Granada.
- Moreno Murcia, Juan Antonio y Cervelló, Eduardo (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno Murcia, Juan Antonio; Cervelló Gimeno, Eduardo; Martínez Galindo, Celestina y Alonso Villondre, Néstor (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

- Mouton, Bénédicte; Loop, Laurie; Stiévenart, Marie; y Roskam, Isabelle (2018). Confident Parents for Easier Children A Parental Self-Efficacy Program to Improve Young Children's Behavior. *Education Sciences*, 8 (134).
- Muñoz, Yolanda y Ramos; M^a Eugenia (2009). *Guía de recursos y herramientas para el diálogo y la resolución de conflictos*. Observatorio de la Convivencia: Bilbao.
- Musitu, Gonzalo y Cava, María Jesús (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Musitu, Gonzalo; Román, José María y Gutiérrez, Melchor (1996). *Educación Familiar y Socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Nuviala, Alberto; Ruiz Juan, Francisco y García Montes, Maria Elena (2003). Tiempo Libre, Ocio y Actividad Física en los Adolescentes. La influencia de los padres. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- Oruche, Ukamaka M.; Gerkenmeyer, Janis E.; Carpenter, Janet S.; Austin, Joan K.; Perkins, Susan M.; Rawl, Susan M.; y Wright, Eric R. (2013). Predicting Outcomes Among Adolescents With Disruptive Disorders Being Treated in a System of Care Program. *J Am Psychiatr Nurses Assoc.*, 19 (6), 335-344.
- Pardo Fernández, Ana (1993). El programa cognitivo de competencia psicosocial: un modelo de intervención para la prevención y tratamiento de la inadaptación social. *Revista de servicios sociales*, 23.
- Peña, M^a Elena y Graña, Jose Luis (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 9-23.

Pérez-Samaniego, Víctor y Sánchez Gómez, Roberto (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *EF-Revista Digital*, 6 (33).

Pichardo, M. Carmen; García, Trinidad; Justicia, Fernando; y Llanos, Claudia (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 441-452.

Pieron, Maurice y Costa, Jorge (1992). El entusiasmo del profesor en las clases de educación física. *Revista Apunts d'Educació Física i Esports*, 27, 12-16.

Pino, Margarita y García Regal, M^a Teresa (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Psicología*, 28 (81), 111-134.

Prat Grau, María y Soler Prat, Susanna (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Puebla Juárez, Giovanna (2018). *Los comportamientos disruptivos en la educación física escolar: observación sistemática de un alumno de educación primaria*. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid.

Quintas Cid, María Cristina (2016). Pedagogía experiencial o vivencial el programa Intensivo para jóvenes. *Revista de Educación Social*, 22, 291-301.

Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española: Edición del Tricentenario*. Web oficial del Sitio: <http://dle.rae.es/>

Ristkari, Terja; Mishina, Kaisa; Lehtola, Milka-Maija; Sourander, Andre; y Kurki, Marjo (2019). Public health nurses' experiences of assessing disruptive behaviour in children and supporting the use of an Internet-based parent training programme. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*.

Roca Pacheco, Ruth Marina (2018). *Clima escolar y procesos de convivencia en el desempeño académico estudiantil*. Trabajo de Grado. Universidad de la Costa.

Rodríguez-Negro, Josune (2020). *“Gamificación y Aplicaciones para Educación” [Curso Formación]*. Bilbao.

Rojas Maldonado, Angie; Sanabria López, Diana Paola; y Suárez López, Claudia (2016). *Material educativo sobre la disciplina positiva, como una alternativa al castigo físico y humillante*. Tesis de Grado. Universidad Javeriana.

Romero Rodríguez, Alba (2014). *La mediación para resolver los conflictos en las aulas*. Tesis de Grado. Universidad del País Vasco.

Romero Reignier, Virginia; Postigo Zegarra, Silvia y González García, Lorena (2019). *CAPÍTULO 4: Propuesta de programa para la prevención del acoso escolar en Educación Primaria. Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 3.

Ros, Iker (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14 (1), 79-92.

Sáez de Ocáriz Granja, Unai y Lavega Burgues, Pere (2013). Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *CCD 25*, 10 (9), 43-55.

Salmivalli, Christina y Poskiparta Elisa (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Dir Youth Dev.*, 133: 41-53.

- Sánchez-Alcaraz-Martínez, Bernardino Javier; Gómez-Mármol, Alberto; Valero-Valenzuela, Alfonso; Esteban-Luis, Rocio y González-Víllora, Sixto (2018). Diseño y validación de un instrumento de observación de las conductas que alteran la convivencia en educación física. *Estudios sobre Educación*, 35, 453-472.
- Sánchez Oliva, David (2014). *Motivación y desarrollo positivo en el alumnado a través de la educación física*. Tesis de doctorado. Universidad de Extremadura.
- Sánchez-Quejía, Inmaculada; Oliva, Alfredo y Parra, Águeda (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 21 (3), 259-271.
- Sandoval Manríquez, Mario (2014). Convivencia y Clima Escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41,153-178.
- Sánchez-Rivas, Enrique; Sánchez-Rodríguez, José; Ruiz-Palmero, Julio (2015). Método para el tratamiento educativo de las conductas disruptivas en el aprendizaje deportivo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10 (2), pp. 225-234.
- Tarriño Concejero, Lorena y García-Carpintero Muñoz, M^a Ángeles (2014). Adolescentes y violencia de género en las redes sociales. *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, 426-439.
- Torres, Alejandra y Rodrigo, M^a José (2014). La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 255-278.

Obaco Puchaicela, Betty Alexandra (2018). *Programa de sensibilización grupal para disminuir el bullying en los estudiantes de noveno año del paralelo b del colegio de bachillerato "27 de febrero", de la ciudad de Loja*. Tesis de Grado. Universidad Nacional de Loja.

Ovalles, Alied y Macuare, Melissa (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Capítulo Criminológico*, 37 (2), 103-109.

Vásquez Villanueva, Salomón; Colque Díaz, Eloy y Villanueva Quispe, Wilma (2019). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Apuntes Universitarios Revista de Investigación*, 9 (3).

Vizcarra, M^a Teresa (2004). *Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales: 2.2. La competencia social*. Tesis de doctorado. Universidad del País Vasco.

Vizcarra, M^a Teresa; Macazaga, Ana Maria y Rekalde, Itziar (2009). *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar: 2.1.1.3. La socialización y las amistades*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco: Bilbao.

Wora, Arthur H.; Salaam, Najah; Russell Leed, Sydney H.; Bergen-Cico, Dessa; Jennings-Bey, Timothy, Haygood El, Arnet; Rubinstein, Robert A. y Lane, Sandra D. (2018). Culturally congruent mentorship can reduce disruptive behaviour among elementary school students: results from a pilot study. *Pilot and Feasibility Studies*, 4 (147).

Yubero Jimenez, Santiago y Larrañaga Rubio, Elisa (2014). Textos literarios para la prevención del acoso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (5), 313-318.

Zoghbi, Pablo y Verano, Domingo (2007). ¿Son eficientes las estrategias coercitivas en el control de la conducta desviada en el trabajo? Un modelo basado en normas, control y castigo organizativo. *Revista Europea de Dirección y economía de la Empresa*, 16 (3), 73-92.

Imágenes

Pixabay (2020). Recuperado de: <https://pixabay.com/es/>

Logo Facultad de Educación y Deporte: cedido por la propia facultad quien lo ha obtenido desde el servicio de la UPV/EHU.

ANEXOS

1. FIGURAS DEL MARCO TEÓRICO

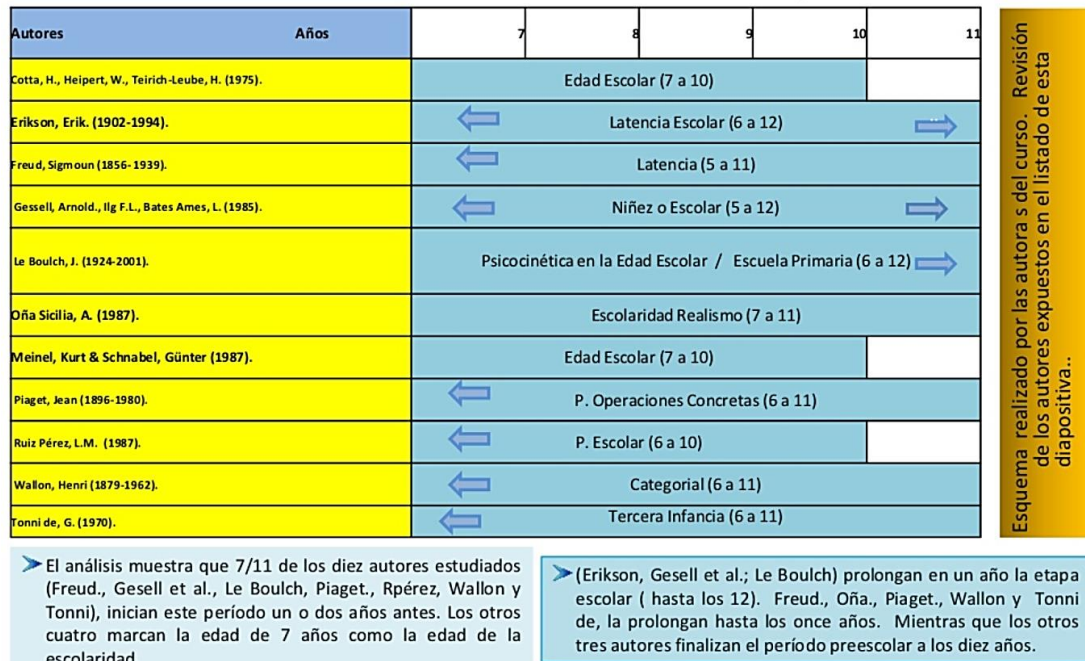


Figura 1. Esquema de edades de la tercera etapa de la infancia (Fernández del Valle e Irazusta, 2012: 91)

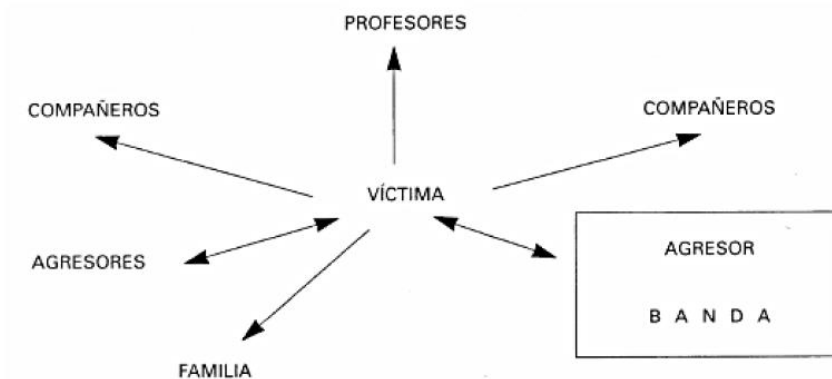


Figura 2. “Agresiones por parte de un grupo” (Fernández, 1999).

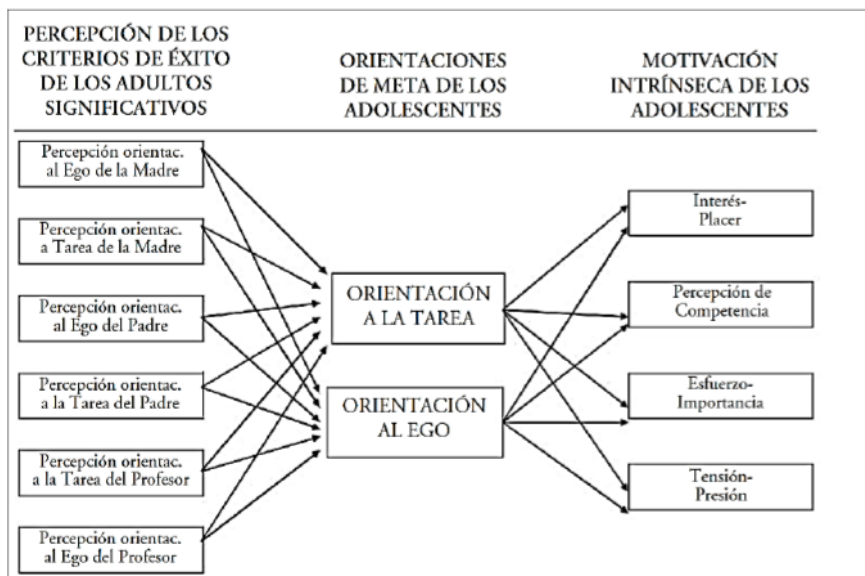
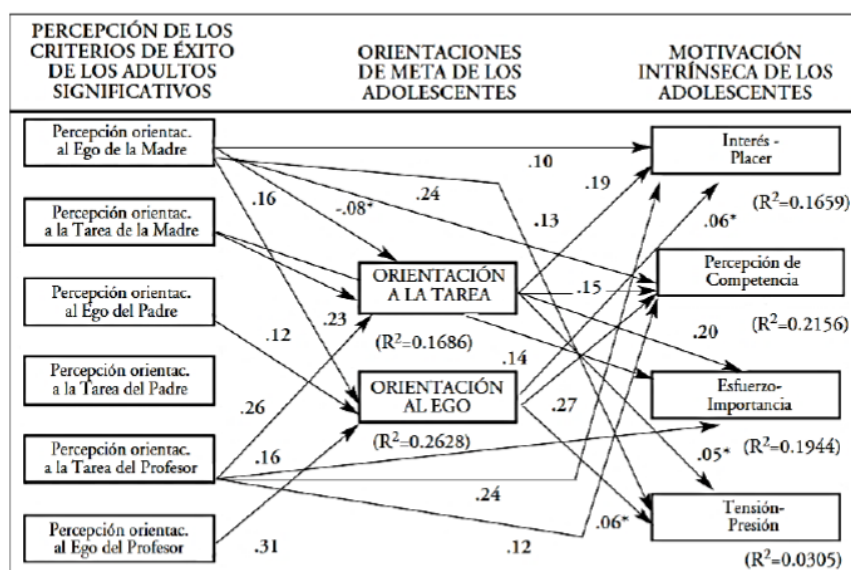


Figura 3. “Modelo hipotético global de las relaciones entre las variables analizadas” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 25).



Nota: Todas las relaciones estructurales son estadísticamente significativas al nivel de $p < .01$. Las que lleven asterisco (*) únicamente lo son al nivel de $p < .05$. Por motivos de claridad, no se muestran los errores ni las correlaciones entre las variables exógenas.

Figura 4. “Relaciones entre las variables que componen el modelo y estimaciones de máxima verosimilitud de los coeficientes estructurales en el modelo final” (Gutiérrez y Escartí, 2006: 30).



Figura 5. La tipología de la justicia restaurativa (Gelabert, 2019)

2. RESUMEN DEL PROTOCOLO DEL GOBIERNO VASCO PARA EL ACOSO ESCOLAR

PASO 1.- Observación de conductas que pueden constituir acoso escolar.
Comunicación de una posible situación de acoso escolar.

PASO 2.- Comunicación al director/a y al equipo directivo. Reunión inicial.
Decisión sobre el inicio del Protocolo.

PASO 3.- INFORME A. Recogida de información y análisis de la misma.
Adopción de medidas de urgencia. Primera comunicación a las familias.

PASO 4.- Envío del "INFORME A" a la Inspección de Educación.

PASO 5.- NO se concluyen evidencias de acoso escolar: Tratamiento educativo según el caso.

PASOS 6 y 7.- SÍ se observan evidencias de acoso escolar: Procedimiento específico y elaboración del INFORME B.

PASO 8.- Envío del INFORME B a la Inspección de Educación.

PASO 9.- Comunicación a otras instancias, si procede.

PASO 10.- Conclusión del caso.

(Gobierno Vasco, 2015: 6)

3. TABLA-RESUMEN DE LOS DOCUMENTOS ENCONTRADOS

Año	Autor/a o autores/as y año	Etapas educativa	Lugar	Objetivos o situación	Instrumento/s	¿Programa de intervención?	¿Cumple los objetivos?
1993	Pardo Fernández, Ana (1993)	No determinado	No determinado	“Promover y mejorar el desarrollo cognitivo y dotar al niño y joven de las habilidades necesarias para desarrollar su competencia psicosocial, en concreto, las habilidades de solución de problemas interpersonales, las de cognición social (role-taking o empatía), habilidades de autocontrol emocional, desarrollo de valores, razonamiento crítico y comportamiento prosocial” (p. 78)	- Técnicas basadas en el modelo cognitivo - Actividades motivadoras en grupos - Técnicas de habilidades sociales	NO	NO
2006	KiVa Program & University of Turku (s.f.) [se creó en 2006]	Educación Primaria y Secundaria	Finlandia, Reino Unido, Italia, Países Bajos, España	Reducir el número de casos de acoso escolar a través de: formar a los y las docentes, ayudar a las familias y educar mediante valores como la empatía.	- sesiones de formación para el profesorado - una guía para las familias - juegos interactivos y sesiones específicas para el alumnado - cuestionarios de seguimiento para el alumnado - ...	SÍ	SÍ
2006	Martínez, Ruth (2015)	Educación Primaria y Secundaria	Finlandia, Reino Unido, Italia, Países Bajos, España	Reducir el número de casos de acoso escolar a través de: formar a los y las docentes, ayudar a las familias y educar mediante valores como la empatía.	- sesiones de formación para el profesorado - una guía para las familias - juegos interactivos y sesiones específicas para el alumnado - cuestionarios de seguimiento para el alumnado - ...	SÍ	SÍ
2008	Pichardo, M. Carmen; García, Trinidad; Justicia,	Educación Primaria	Bolivia	“Evaluar los efectos de un programa de habilidades sociales, dirigido a niños y niñas de primero, segundo y tercer curso	- Cuestionarios	SÍ	SÍ

Martín Retuerto, Diego (2020). Estudio de casos: Conductas disruptivas de los y las estudiantes de primaria en las clases de Educación Física (Trabajo de Fin de Grado). Grado de Educación Primaria con especialidad en Educación Física. UPV/EHU.

	Fernando; y Llanos, Claudia (2008)			de Educación Primaria de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia)" (p. 441)			
2009	Corsi Sliming, Eduardo; Barrera Montes, Paulina; Flores Bustos, Carolina, Perivancich Hoyuelos, Ximena; y Guerra Vio, Cristobal (2009)	Educación Primaria	Chile	Evaluar la eficacia de un programa de intervención conductual ("el juego del buen comportamiento") en la disminución de la frecuencia de conductas disruptivas y en el aumento de la frecuencia de conductas prosociales en el contexto escolar	<u>Análisis:</u> - Instrucciones - Alabanza verbal - Economía de fichas. - Costo de respuesta <u>Formación profesora:</u> - Juego de roles - Modelado en vivo - Ensayo conductual - Modelamiento - Automodelado	SÍ	SÍ
2009	Coronado Hijón, Antonio (2009)	Educación Secundaria	No determinado	Mejorar el comportamiento en un aula de Educación Secundaria obligatoria, donde la mayoría del alumnado presentaba un comportamiento disruptivo	- Entrevistas semiestructuradas - Observación - Informes y expediente académico	SÍ	SÍ
2012	Salmivalli, Christina y Poskiparta Elisa (2012)	Educación Primaria y Secundaria	Finlandia, Reino Unido, Italia, Países Bajos, España	Reducir el número de casos de acoso escolar a través de: formar a los y las docentes, ayudar a las familias y educar mediante valores como la empatía.	- sesiones de formación para el profesorado - una guía para las familias - juegos interactivos y sesiones específicas para el alumnado - cuestionarios de seguimiento para el alumnado - ...	SÍ	SÍ
2013	Macazaga, Ana María, Rekalde, Itziar, y Vizcarra, Maria Teresa (2013)	Educación Primaria	País Vasco (España)	Conocer la agresividad y aprender a gestionarla y canalizarla, mediante el currículum oculto y las emociones.	<u>Análisis:</u> - Observación <u>Puesta en marcha:</u> - Talleres - Construcción de normas - Difusión o apertura	SÍ (programa aplicado en deporte escolar)	SÍ
2013	Oruche, Ukamaka M.; Gerkensmeyer, Janis E.; Carpenter, Janet S.; Austin, Joan K.; Perkins,	Educación Primaria y Secundaria	Indianapolis (EEUU)	Examinar cambios en las fortalezas personales y el funcionamiento familiar como predictores del funcionamiento comportamental y social con adolescentes que presentan conductas disruptivas y	- Cuestionarios	SÍ	SÍ (se trata de un estudio descriptivo en el que solamente se examinan las características y se

	Susan M.; Rawl, Susan M.; y Wright, Eric R. (2013)			han participado en el programa System of Care.		comparan los resultados de un programa ya aplicado)
2013	Bierman, Karen L.; Coie, John; Dodge, Kenneth; Greenberg, Mark; Lochman, John; McMohan, Robert; Pinderhughes, Ellen; y el equipo de investigación en la prevención de problemas conductuales (2013)	Educación Primaria y Secundaria	EEUU	-Identificar las contribuciones cognitivas y comportamentales que provocan el comportamiento disruptivo durante la etapa escolar - Evaluar el impacto del programa de prevención Fast Track en estos ámbitos escolares.	- PATHS (Promoting Alternative THinking Strategies) Curriculum - Tutorización individual - Trabajo entre iguales - Programa de transición de escolarización media - Soporte académico en secundaria - Entrenamiento extracurricular para familias y equipos de trabajo de habilidades sociales para niños y niñas - Consultores de Educación - Cuestionarios de participación	SÍ NO
2014	Jones, Deborah J.; Forehand, Rex; Cuellar, Jessica; Parent, Justin; Honeycutt, Amanda; Khavjoui, Olga; Gonzalez, Michelle; Anton, Margaret; y Newey Greg A. (2014)	Educación Infantil y Primaria	Carolina del Norte (EEUU)	Implementar un test piloto de un programa de entrenamiento familiar basado en la tecnología para ayudar a niños con conductas disruptivas. Se pretende aumentar el compromiso de las familias con baja nivel económico y, con ello, mejorar las conductas de los niños.	- Teléfono móvil	SÍ SÍ
2014	Montañez Gómez, M ^a Isabel (2014)	Educación Primaria	Badajoz (España)	Desarrollo y/o potenciación de competencias y/o habilidades de IE (Inteligencia Emocional) y pautas educativas en el hogar.	- Cuestionarios - Diario de sesiones - Ficha de registro diario de las actividades Para la Vida Diaria del manual - Ficha de registro del comportamiento del niño	SÍ PARCIAL (no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control)
2014	Yubero Jimenez, Santiago y Larrañaga Rubio, Elisa (2014)	Educación Primaria y Secundaria	No determinado	Introducir a los niños y adolescentes en el análisis de las relaciones entre iguales y de los conflictos de convivencia en los centros educativos a través de la lectura de álbumes.	- Álbum	SÍ NO (no especifica aplicación, se trata de una propuesta)

2015	Gobierno Vasco (2015)	Todas las etapas	Comunidad Autónoma Vasca (España)	- Conocer y aplicar los pasos en caso de acoso escolar en la Comunidad Autónoma Vasca	- Informes - Instancias	NO (Protocolo)	NO
2015	Sánchez-Rivas, Enrique; Sánchez-Rodríguez, José; Ruiz-Palmero, Julio (2015)	Educación Primaria	Málaga (España)	Contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje deportivo en el ámbito escolar.	- Cuestionarios - Entrevistas - Observación - Seguimiento: listas de control y diarios de sesiones para la observación, fichas de observación de conductas disruptivas, ludograma.	SÍ	SÍ
2015	Mendoza González, Brenda y Pedroza Cabrera, Francisco Javier (2015)	Educación Primaria	México	Conocer la eficacia de un programa de intervención basado en los principios del Análisis Conductual Aplicado para reducir las conductas infantiles de acoso en el ámbito escolar.	- Entrenamiento del profesorado - Reglamento del aula - Técnicas de habilidades sociales - Técnicas de motivación - Técnicas de control emocional - Técnicas de habilidades para la solución de problemas	SÍ	SÍ
2015	Burke, Jeffrey D.; y Loeber, Rolf (2015).	Educación Primaria	Toronto (Canadá)	Reducir los comportamientos antisociales de niños y niñas de entre 6 y 11 años.	- Cuestionarios - Observación	SÍ	SÍ
2015	Fernández Durán, M ^a Ángeles (2015)	Educación Secundaria	Valencia (España)	Aumentar la competencia social de alumnos de educación secundaria, favoreciendo con ello su desarrollo personal y social mediante la creación de un programa, la creación de criterios de evaluación para ello y su validación, además de la comprobación de su eficacia.	- Técnicas: de comunicación, de control emocional, de resolución de problemas, de habilidades sociales, para intervenir en el trabajo con valores - Cuestionarios	SÍ	SÍ
2016	Hernández Ávila, Marta y Buscá, Francesc (2016)	Educación Primaria	Barcelona (España)	Analizar las actuaciones del profesorado y el alumnado implicado con la intención de constatar el grado de asimilación del modelo participativo o comunitario	- Observación - Recurso elaborado por el alumnado: el semáforo	SÍ (Unidad Didáctica)	SÍ
2016	Quintas Cid, María Cristina (2016)	Educación Secundaria	Vorarlberg (Austria)	Cambiar la situación de inadaptación o exclusión social de menores adolescentes.	- Terapia sistémica - Pedagogía vivencial o experiencial	SÍ	SÍ

							- Psicología de Gestalt
2016	Cherrés Sánchez, Madeleine (2018)	Educación Primaria	Lambayeque (Perú)	Diseñar un programa de gestión y fortalecimiento para mejorar la resolución de conflictos entre los estudiantes del quinto grado de educación primaria de la I.E. N° 10002	- Fichas bibliográficas y hemerográficas - Encuesta	SÍ	NO (no se llega a poner en práctica)
2017	Miranda Seguel, Cristián Felipe; y Zambrano Constanzo, Alba Ximena (2017)	Educación Secundaria	Chile	Identificar los factores relacionados con la interrupción y mantenimiento de conductas delictivas en adolescentes egresados de un Programa de Intervención Especializada, del sur de Chile	- Monitoreo estadístico - Entrevistas (con profundidad, a referentes familiares y al equipo de intervención)	SÍ	PARCIAL (hubo un porcentaje de participantes que volvió a presentar conductas delictivas tras el programa)
2018	Puebla Juárez, Giovanna (2018)	Educación Primaria	País Vasco (España)	- "identificar, describir y registrar cuáles son las conductas disruptivas de un alumno concreto en las clases de educación física, lengua, matemáticas y el tiempo del recreo, mediante el empleo de técnicas de observación" (p. 6) - "presentar una propuesta de intervención que pretende reducir la frecuencia de ocurrencia de esos comportamientos no deseados dentro del aula, en particular en la asignatura de educación física" (p. 6)	<u>Investigación:</u> - Observación (sistémica y no sistémica) - Cuestionarios <u>Propuesta de intervención:</u> - Fichas - Creación de normas - Técnica de auto-observación - Refuerzo positivo	SÍ (propuesta de Unidad Didáctica)	NO (se trata de una propuesta de U.D.)
2018	Roca Pacheco, Ruth Marina (2018)	Educación Primaria	Barranquilla (Colombia)	Identificar y describir la problemática que afecta a la población estudiantil del ciclo de Básica Primaria en la Institución Educativa de la Sagrada Familia de la isla de San Andrés.	- Encuestas (estructuradas con preguntas cerradas)	SÍ (propuesta con enfoque transversal [similar a proyecto interdisciplinar])	SÍ
2018	Mouton, Bénédicte; Loop, Laurie; Stiévenart, Marie; y Roskam, Isabelle (2018)	Educación Infantil	No determinado	Testar el efecto específico de la modificación de la manera de pensar en la auto-eficacia familiar exclusivamente hacia el comportamiento de las/os niñas/os de educación infantil	- Observación - Cuestionarios	SÍ	SÍ
2018	Wora, Arthur H.; Salaam, Najah; Russell Leed, Sydney H.; Bergen-Cico, Dessa; Jennings-Bey, Timothy, Haygood El, Arnet; Rubinstein, Robert A. y Lane, Sandra D. (2018)	Educación Primaria	Nueva York (EEUU)	Examinar la viabilidad de implementación de un programa piloto basado en tutoría culturalmente congruente, Youth-First (YF), que pretende reducir las conductas de estudiantes de primaria que presentan conductas disruptivas reincidentes teniendo en cuenta la posición de riesgo de los estudiantes Afro Americanos.	- Observación - Cuestionarios	SÍ	SÍ

2018	Obaco Puchaicela, Betty Alexandra (2018).	Educación Secundaria	Loja (Ecuador)	Disminuir el bullying mediante el programa de sensibilización grupal (estableciendo los fundamentos teóricos del bullying, diagnosticando el índice de acoso, diseñando y ejecutando el programa y validando la efectividad)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios - Observación directa - Talleres 	Sí	Sí
2018	Benavides Nieto, Alicia (2018)	Educación Infantil	Granada (España)	“aumentar la competencia social infantil y prevenir posibles problemas de conducta” (p. 20)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios - Entrevistas semiestructuradas 	Sí	Sí
2018	Eissa Saad, Mourad Ali (2018)	Educación Infantil	Baltim Town	Estudiar la efectividad de un programa basado en el entrenamiento las habilidades sociales para la mejora de las conductas disruptivas de niños de educación infantil.	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones - Modelado - Técnicas de habilidades sociales (Role-play) - Feedback - Cuestionarios 	Sí	Sí
2018	Aspiranti, Katheleen, B.; Bebech, Alana; y Osiniak, Kristen (2018)	Educación Primaria	No determinado	Disminuir los compartamientos inadecuados en educación primaria.	- “La rueda de colores”	Sí	Sí
2019	Romero Reignier, Virginia; Postigo Zegarra, Silvia y González García, Lorena (2019)	Educación Primaria	No determinado	Presentar una propuesta de intervención dirigida a empoderar a los maestros de Educación Primaria para fomentar la inteligencia emocional de sus alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, con la intención de reducir la prevalencia de bullying entre los jóvenes y mejorar la convivencia escolar en general.	- Cuestionarios	Sí	- (en proceso)
2019	González, Juan; Cayuela, Daniel; López-Mora, Clara (2019)	Educación Secundaria	Murcia (España)	Mostrar relaciones de causalidad entre acciones de interacción social (actividad física, teatro y danza), el desarrollo de aspectos de la personalidad como la prosocialidad, y el uso de habilidades de inteligencia emocional en adolescentes de entre 14 y 17 años, por medio de un programa de intervención	- Cuestionarios	Sí (investigación experimental)	Sí
2019	Dadds, Mark R.; Sicouri, Gemma; Piotroska, Patrycja J.; Collins, Daniel A.J.; Hawes, David J.; Moul, Caroline; Lenroot, Rhosel K.; Frick, Paul J.; Anderson, Vicki; Kimonis,	Todas las etapas	Australia	Examinar los factores de riesgo de abandono/desgaste de programas parentales gratuitos, basados en evidencia, auto-dirigidos y en los que los padres y madres se encuentran incluidos	- Cuestionarios	Sí	Sí

	Eva R. y Tully, Lucy A. (2019)						
2019	Goertz-Dorten, Anja; Groth, Manuela; Detering, Kerstin; Hellman, Anne; Stadler, Laura; Petri, Barbara; y Doepfner, Manfred (2019)	Educación Primaria	Colonia (Alemania)	Disminuir los comportamientos disruptivos y los problemas conductuales de manera significativa.	- Vídeos y dibujos animados - Técnicas de habilidades sociales (Role-play) - Cuestionarios	SÍ	PARCIAL (muchos/as niños/as sufren síntomas residuales al final del tratamiento)
2019	Ristkari, Terja; Mishina, Kaisa; Lehtola, Milka-Maija; Sourander, Andre; y Kurki, Marjo (2019)	Educación Infantil	Finlandia	Describir como en el Sistema público de enfermeras usan y experimentan un modelo de trabajo que combina una herramienta psicolocial para identificar el comportamiento disruptivo en niños de 4 años y un programa de entrenamiento familiar con soporte de internet a través de "coaching" telefónico.	- Cuestionario electrónico	SÍ (aplicado en el sistema público de enfermeras)	SÍ
2019	Díaz-López, Adoración; Rubio-Hernández, Francisco José y Carbonell-Bernal, Noelia (2019)	Educación Secundaria	Murcia (España)	Evaluar el "efecto de la implementación de un programa, basado en la inteligencia emocional, sobre ciertos elementos de la convivencia escolar y el bullying (frecuencia de las agresiones y conciencia en la gravedad de las mismas por parte de los docentes), así como sobre la motivación, empatía y autoconcepto.	- Cuestionarios	SÍ	SÍ
2019	Fuster-Guilló, Andrés; Pertegal-Felices, María Luisa; Jimeno-Morenilla, Antonio; Azorín-López, Jorge; Rico-Soliveres, María Luisa; y Restrepo-Calle, Felipe (2019)	Educación Universitaria	Alicante (España)	Estudiar los beneficios generados por el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la gamificación en los grados de ingeniería informática, analizar el impacto en la motivación y la satisfacción, así como en el rendimiento académico.	- Cuestionarios - Encuesta (de satisfacción)	SÍ	SÍ

4. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

NIVEL Y GRUPO	Nº ALUMNAS/OS	Nº CHICOS Y Nº CHICAS	REPETIDORAS/ES	CASOS ESPECIALES
4. A	28	Chicas: 16 Chicos: 12	-	<p>2 chicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TEL (auxiliar en aula + ALE). • Sin diagnosticar, pero se percibe hiperactividad y presenta conductas disruptivas severas; además de ello, no controla la impulsividad (auxiliar en aula). <p>1 chica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TDAH (auxiliar en aula).

5. PLANTILLAS DE OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Individual (Alumno con conductas disruptivas)

CENTRO: _____

FECHA/SEMANA: del ___ / ___ / _____ al ___ / ___ / _____

ALUMNO/A: _____ GRUPO: _____ Nº ALUMNOS/AS: _____

CONDUCTA	MOMENTO/DÍA DE APARICIÓN (día de la semana + hora/ asignatura)	FRECUENCIA (nº total)
1. Agredir verbalmente		
2. Agredir físicamente		
3. Agredir gestualmente		
4. Interrumpir o molestar a los demás		
5. Maltratar el material o las instalaciones		
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes		
7. Quejarse		
8. No seguir las indicaciones del/de la profesor/a		
OBSERVACIONES:		TOTAL

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física"
(Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Víllora, Valero-Valenzuela, 2018)

Grupo (grupo a analizar)

CENTRO: _____

FECHA/SEMANA: del ___/___/____ al ___/___/____

GRUPO: _____ Nº ALUMNOS/AS: _____

CONDUCTA	MOMENTO/DÍA DE APARICIÓN (día de la semana + hora/ asignatura)	FRECUENCIA (nº total)
1. Agredir verbalmente		
2. Agredir físicamente		
3. Agredir gestualmente		
4. Interrumpir o molestar a los demás		
5. Maltratar el material o las instalaciones		
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes		
7. Quejarse		
8. No seguir las indicaciones del/de la profesor/a		
OBSERVACIONES:		TOTAL

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física" (Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Víllora, Valero-Valenzuela, 2018)

6. RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Pre-Intervención: Individual (Alumno con conductas disruptivas)

CENTRO: XXXXXXXXXX

FECHA/SEMANA: del 10 / 02 / 2020 al 14 / 02 / 2020

ALUMNO/A: XXXXXXXXXX

GRUPO: 4º A

Nº ALUMNOS/AS: 28

PRE

CONDUCTA	MOMENTO/DÍA DE APARICIÓN (día de la semana + hora/signatura)	FRECUENCIA (nº total)
1. Agredir verbalmente		
2. Agredir físicamente		
3. Agredir gestualmente		
4. Interrumpir o molestar a los demás	Durante las sesiones.	2 a 3 veces
5. Maltratar el material o las instalaciones		
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes	Durante la sesión	1 a 2 veces
7. Quejarse	Al principio de la explicación	1 a 2 veces
8. No seguir las indicaciones del/de la profesor/a	Al final de la sesión	2 a 3 veces
TOTAL		6 a 10 veces

OBSERVACIONES: Se observan diferencias en las conductas dependiendo del horario de la sesión de Educación Física. A las 12h, después del recreo presentan mayores conductas disruptivas ya que les cuesta más mantener la atención en general.

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física" (Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Villora, Valero-Valenzuela, 2018)

Pre-Intervención: Grupo (grupo a analizar)

CENTRO: XXXXXXXXXX

FECHA/SEMANA: del 10 / 02 / 2020 al 14 / 02 / 2020

GRUPO: 4º A

Nº ALUMNOS/AS: 28

PRE

CONDUCTA	MOMENTO/DÍA DE APARICIÓN (día de la semana + hora/ asignatura)	FRECUENCIA (nº total)
1. Agredir verbalmente		
2. Agredir físicamente		
3. Agredir gestualmente		
4. Interrumpir o molestar a los demás	Final de la sesión	2 a 3
5. Maltratar el material o las instalaciones		
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes	Durante la sesión	2 a 3
7. Quejarse	Durante la sesión	4
8. No seguir las indicaciones del/de la profesor/a	Durante la sesión: explicaciones	4
TOTAL		12 a 14

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física"
(Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármo, González-Villora, Valero-Valenzuela, 2018)

CENTRO: [REDACTED]

FECHA/SEMANA: del 10 / 02 / 2020 al 14 / 02 / 2020

GRUPO: 4º A

Nº ALUMNOS/AS: 28

PRE

OBSERVACIONES:

1. En las sesiones de Educación Física en algunos momentos es complicado mantener el silencio y cuesta respetarse los turnos, es un espacio abierto y lxs alumnxs suelen hablar e interrumpirse más entre ellxs.
2. Siempre hay algunxs alumnxs a lxs que les cuesta ceder y les cuesta perder. En esos casos suelen hacer trampas en los juegos (cuando les pillan no dejan de correr...)
3. Se suelen quejar a la hora de formar grupos. Al plantar alguna actividad que no les gusta tanto.
4. En las explicaciones de cada actividad cuesta que todxs lxs alumnxs mantengan la atención, están más dispersxs.

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física"
(Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Víllora, Valero-Valenzuela, 2018)

Durante la Intervención: Individual (Alumno con conductas disruptivas)

CENTRO: [REDACTED]

FECHA/SEMANA: del 17 / 02 / 2020 al 09 / 03 / 2020

ALUMNO/A: [REDACTED] GRUPO: 4º A Nº ALUMNOS/AS: 28

DURANTE

CONDUCTA	MOMENTO/DÍA DE APARICIÓN (día de la semana + hora/asignatura)	FRECUENCIA (nº total)
1. Agredir verbalmente		
2. Agredir físicamente		
3. Agredir gestualmente		
4. Interrumpir o molestar a los demás	Durante las sesiones.	1 a 2 veces
5. Maltratar el material o las instalaciones		
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes		
7. Quejarse	Al final, en las autoevaluaciones	1 a 2 veces
8. No seguir las indicaciones del/de la profesor/a	Al final de la sesión	2 veces
TOTAL		4 a 8 veces

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física" (Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Víllora, Valero-Valenzuela, 2018)

CENTRO: [REDACTED]

FECHA/SEMANA: del 17 / 02 / 2020 al 09 / 03 / 2020

ALUMNO/A: [REDACTED] GRUPO: 4º A Nº ALUMNOS/AS: 28

DURANTE

OBSERVACIONES:

- **Primera sesión:**
 - Al comenzar la primera sesión se ha motivado notablemente. Su conducta ha sido adecuada, con nervios, emoción. Sin interrumpir la clase y sin molestar a los demás. En dos ocasiones se ha tirado al suelo en plancha y luego no ha dado un manotazo a una taquilla al ir al vestuario.
 - Aun habiendo tensión y emoción el comportamiento ha sido adecuado. Ha colaborado con los compañeros y ha seguido las instrucciones sin protestas.
 - Cuando le han eliminado se ha mantenido largo tiempo esperando a que acabe el juego, cosa que en otras ocasiones no lo suele hacer, se pone a jugar a otras cosas (preparar...)
 - Ha pedido silencio para que el profe explicase la siguiente actividad cuando había alboroto.
 - No ha aprovechado los momentos de desorden para hacer lo que él quiere.
- **Segunda sesión:**
 - En esta sesión se ha sentido atacado por el grupo. Se tapaba los oídos. Argumentaba que no se sentía comprendido. Le ha costado más mantenerse en la actividad, estaba más inquieto. (carnaval).
 - Ha buscado pequeños conflictos puntuales (meterse en una lucha de aros al recoger).
- **Tercera sesión:**
 - Movimientos mandibulares. No prestaba atención a la explicación. Rapeaba y bailaba cuando espera su turno.
- **Cuarta sesión:**
 - Antes de empezar la clase he hablado con él 5 minutos porque venía del patio bastante alterado. Durante la sesión se queja se queja exageradamente y luego se le olvida rápido.
 - Por su impulsividad se ha lanzado encima de un compañero y Diego le ha retirado del grupo.
 - A la hora de recoger y sentarse en el círculo él sigue corriendo sin sentarse, busca más actividad.
- **Quinta sesión:**
 - Se repite el patrón de la primera sesión en la que se encontraba motivado y con conducta adecuada.

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física" (Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Villora, Valero-Valenzuela, 2018)

Durante la Intervención: Grupo (grupo a analizar)

CENTRO: XXXXXXXXXX

FECHA/SEMANA: del 17 / 02 / 2020 al 09 / 03 / 2020

GRUPO: 4º A

Nº ALUMNOS/AS: 28

DURANTE

CONDUCTA	MOMENTO/DÍA DE APARICIÓN (día de la semana + hora/asignatura)	FRECUENCIA (nº total)
1. Agredir verbalmente		
2. Agredir físicamente		
3. Agredir gestualmente		
4. Interrumpir o molestar a los demás		
5. Maltratar el material o las instalaciones		
6. Hacer trampas, engañar en los juegos y deportes		
7. Quejarse	Final sesión: puesta en común, al realizar la evaluación.	4
8. No seguir las indicaciones del/de la profesor/a	Durante la sesión: explicaciones	4
TOTAL		8

CENTRO: [REDACTED]

FECHA/SEMANA: del 17 / 02 / 2020 al 09 / 03 / 2020

GRUPO: 4º A

Nº ALUMNOS/AS: 28

DURANTE

OBSERVACIONES:

- En general estas semanas en las que Diego ha realizado la unidad didáctica, lxs alumnxs estaban muy motivados así que se ha reducido el número de interrupciones en las explicaciones, ya que estaban esperando el nuevo reto marcado.
- Por otro lado, se ha reducido también el hacer trampas, ya que todas las actividades planteadas reforzaban el trabajo cooperativo y lxs alumnxs lo han entendido a la primera y se han ayudado mutuamente en todas las sesiones. Las pocas quejas o, mejor dicho, sugerencias han sido al final de las sesiones cuando se hacía la puesta en común.
- Sigo remarcando que, a veces, es complicado mantener la atención de todxs en las explicaciones. Eso sigue costando.

Adaptación de la "Versión definitiva del instrumento de observación de conductas que alteran la convivencia en clase de Educación Física"
(Sánchez-Alcaraz, Esteban, Gómez-Mármol, González-Víllora, Valero-Valenzuela, 2018)

7. UNIDAD DIDÁCTICA (elaboración propia)

A) Justificación

El motivo de llevar a cabo esta Unidad Didáctica, además de ser uno de los objetivos del Practicum II, es el hecho de encontrarse con un alumno que presenta muchas conductas disruptivas. Por ello, sin dejar de lado los contenidos de Educación Física, se plantea un conjunto de sesiones en los que se da cierta importancia a la reflexión tanto individual como conjunta a partir de las emociones individuales. Con ello, al finalizar las sesiones se pueden comentar las diferentes situaciones y las conductas que se han producido debido a ellas, además de poder redireccionarlas, arreglarlas o corregirlas.

Para todo ello, la siguiente Unidad Didáctica se trabaja bajo la temática de “Los 4 Fantásticos”, tema muy afín con el alumno de las conductas disruptivas comentado en el párrafo anterior. Además de ello, la metodología empleada se basa en la búsqueda de la motivación a través de la gamificación, la implementación de nuevas tecnologías, así como la continuidad del sistema empleado en el centro escolar de explicación-acción.

B) Cronograma

En un principio se pretendía insertar la Unidad Didáctica dentro del período de prácticas establecido en la “Guía del Practicum”, no obstante, el día 17 de febrero comencé a trabajar en un centro concertado de Vitoria-Gasteiz como profesor de Educación Física con alumnado de la ESO y Bachillerato y, por tanto, hubo una modificación tanto de horario como de calendario. Además de ello, debido a la pandemia del “COVID-19” los centros escolares estuvieron cerrados para el alumnado desde el día 10 de marzo. Por tanto, la Unidad Didáctica fue enmarcada de la siguiente manera:

FEBRERO						
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
1ª SES.				2ª SES.	CARNAVALES	
24	25	26	27	28	29	30
CARNAVALES				3ª SES.		

MARZO						
						1
2	3	4	5	6	7	8
4ª SES.				5ª SES.		
9	10	11	12	13	14	15
5ª SES.	COVID-19	COVID-19	COVID-19	FIN DE PRACTICUM II	COVID-19	
16	17	18	19	20	21	22
COVID-19	COVID-19	COVID-19	COVID-19	COVID-19		
23	24	25	26	27	28	29
COVID-19	COVID-19	COVID-19	COVID-19	COVID-19		
30	31					
FIN DE PRACTICUM II						

**DE AQUÍ EN ADELANTE SE HA DECIDIDO MANTENER EL IDIOMA EN EL QUE SE CREÓ LA UNIDAD DIDÁCTICA, EUSKERA*

C) Konpetentziak

Unitate Didaktiko honetan oinarritzko zehar konpetentziak zein disziplina barnekoak lantzen dira. Zehar konpetentziak aztertuz, Elkarbizitzarako Konpetentzia eta Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentzia nabarmentzen dira; eta, disziplina barnekoetan, aldiz, Konpetentzia Motorra izango da nagusi.

Kontuan hartzekoa da Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentziatik bakarrik 3. osagaia nabarmentzen dela kasu honetan, hau da, pentsamendu kritikora bideratutako ariketak agertzen dira saio guztietako azken minutuetan; eta, honekin batera, ariketa hauetan Elkarbizitzarako Konpetentziatik osagai guztiak landuko dira: sentimenduak, emozioak edo pentsamenduak azalarazten ikatea, besteen iritsiak errespetatuz talde lanean ikatea eta lan egitea, arauak betetzea, eta gatazkak negoziazioaren bidez konpontzen ikatea.

D) Helburuak

- Norberaren prozesu ebolutiboa eta erritmoa jarraiki, ekintza nagusi duten jolasen bidez gaitasun fisikoak (flexibilitatea, indarra, erresistentzia eta abiadura) garatu.
- Gorputzaren eta mugimenduaren adierazpen-bitartekoak ezagutu eta mugimendu propioa sortzeko gai izan.
- Problema motorrak ebazteko printzipioak eta arauak ezagutu, hautatu eta aplikatu eraginkortasunez eta autonomiaz aritzeko; hau da, besoak eta hankak disoziatzeko gai izan.

E) Edukiak

Eskolako programazioa jarraiki, 2. hiruhilabetean eta Unitate Didaktikoa aurrera eramaten den epean “desplazamenduak” lantzen dira; hala ere, Unitate Didaktiko honetan elkarbizitzak eta emozioen kudeaketa garrantzia handia dute. Behin hori kontuan hartuta, honakoak dira lantzen diren edukiak:

Nagusiak:

1. murtzoa

- Taldean ikasteko lanetan laguntzea eta elkarlanean aritzea.
- Gatazkak kudeatzea
- Norberaren emozioak erregulatzea.

2. murtzoa

- Gorputza eta mugimendua menderatzea, ekintza-aurreko ikuspegitik.
- Ahalmen fisiko eta motorrak, mugitzeko ekintzaren oinarrizko osagai diren aldetik, ezagutzea eta garatzea.

5. murtzoa

- Norberaren eta taldearen ahalegina balioestea jolas eta kirol mota guztietan, preferentziak eta aurreiritziak alde batera utzita.

Bigarren mailakoak:

1. murtzoa

- Harremanak eta komunikazioa lantzea (enpatia eta asertibitatea).
- Norberaren gorputza erregulatzea.

F) Unitate Didaktikoaren saioen garapena

Ikuspegi orokor bat izateko, unitate didaktikoa 5 saioz osaturik dagoela jakin beharra dago. Saio guzti hauek “Los 4 Fantásticos” gaiaren inguruan kokaturik daude eta, garapena aztertuz, lehendabiziko lau (4) saioetan pertsonaia desberdinak jorratzen dira ariketa desberdinak landuz non desplazamendua eta gaitasun fisikoak agerian dauden; eta, azkeneko saioan, aldiz, superheroi guztien gaitasunak erabili behar dira “misio” bat burutu ahal izateko. Horrez gain, saio guztietan talde lana da nagusi.

Kontuan hartzekoa da saio guztietan hainbat puntu mantentzen direla:

- Gaitasun fisikoak ezagutzeko galdera teoriko azkarrak egiten dira, “plickers” (Rodríguez-Negro, 2020) erreminta erabiliz. Horretarako, saioaren hasieran

borobil batean eserita “materialetan” agertzen den saio horretako pertsonaiaren irudia erakusten zaie. Azkenik, saio bukaeran, zein gaitasun fisiko landu den galdera egingo zaie irudia erakutsiz A, B, C eta D erantzunak zeintzuk diren gogoratzeko eta ikasleek “plickers”-ak altxatuz erantzuten dute eta horiek eskaneatuz emaitzak lortzen eta gordetzen dira.

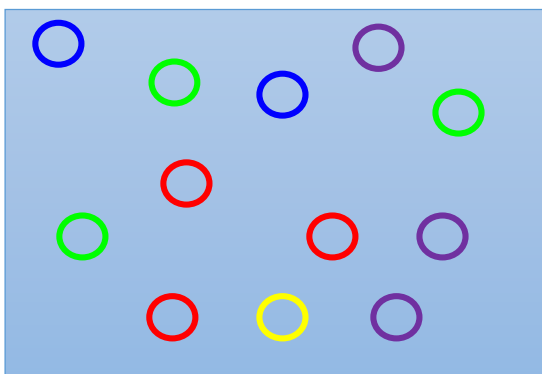
- Oreka, saioaren hasierako partean, hau da, lehendabiziko edo bigarren ariketan, gaitasun fisiko desberdinak eta elkarlaguntzak lantzeko zirkuituak egiten dira.
- Saioan zehar egondako “arazoak” konpontzeko, emozioak lantzeko, talde osoko hausnarketa orokorra izateko eta autoebaluazioa egiteko saioaren 10 minutu hartzen dira. Bertan, emozioen fitxa, “elkarbizitzarako bilera” eta “autoebaluazio txoko”-rako “plickers” (Rodríguez-Negro, 2020) erremintak ordena horretan erabiltzen dira. Biler horiek, beti borobilean eserita egiten direla jakin beharra dago.

1. SAIOA: ARROKA

ESPAZIOA	DENBORA	MATERIALA	TALDEKATZEAK
Kiroldegia	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenagailua + proiektorea (sarrera bideo) - Gutuna - Pertsonaiaren irudia - Galderak/erantzunak inprimatuta (gaitasun fisikoak) - “Autoebaluazioaren txokoa” - Banku suediarrek (6) - Uztailak (6) - Sokak (2) - Egunkari orriak (24) - Arkatzak (28) 	Talde osoa Talde txikiak (6): 2x4 eta 4x5
KONPETENTZIA(K)		EDUKIAK	HELBURUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Konpetentzia motorra - Elkarbizitzarako Konpetentzia - Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentzia 		1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamenduak eta indarra garatu. - Talde-gatazkek kudeatzen ikasi. - Emozioak ezagutu eta erregulatu.
JARDUEREN GARAPENA			
<p>1. SARRERA (14'): bideoa gelan ikusi eta kiroldegira jaitsi eta saioaren pertsonaia aurkeztu</p> <p>2. ZIRKUITUA (5'):</p> <p>Banaka</p> <p>Binaka</p> <p>3. TALDEKATZEAK (5'): “uztailen jolasa”</p> <p>4. IBAIA PASATZERA (15'):</p> <p>Banaka</p> <p>Binaka</p> <p>Talde osoa “zauritu” batekin</p> <p>5. GALDERA TEORIKOA (“Plickers” erabiliz gaitasun fisikoa asmatzen saiatu) + HAUSNARKETA (10')</p> <p>6. SAIO AMAIERA (11'): kamiseta aldaketa eta etxera joateko prestatu</p>			

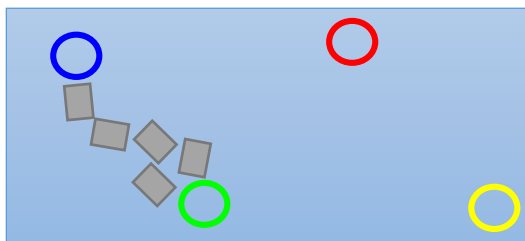
Jolasen azalpenak:

“UZTAILEN JOLASA”: Talde handian egonda, zehaztutako espazio osotik korrika egiten dute ikasleek eta, lurrean, kolore desberdinetako uztail daude. Lehenik, irakasleak zenbaki bat oihukatzean ikasleak kopuru horretan taldekatu behar dira. Ondoren, zenbaki eta kolore bat esatean, ikasleak esandako kolorearen uztailean aipatutako kopuruan taldekatu behar dira. Azkenik, bakarrik kolorea esaten bada, kolore horretan taldekatu behar dira, eta kolore horretako uztail bakarria badago guztiak bertan sartzen saiatu behar dira.



“IBAIA PASATZERA”: 6 taldetan banaturik, ikasleak egunkari orrien laguntzaz (bakarrik horien gainean zapalduz), puntu batetik bestera taldekatze desberdinetan ailegatu behar dira. Aipatutako puntuak, uztailekin markaturik dago eta toki guztietatik inor erori gabe pasatzea da helburua; baina norbait “eroriz” gero, hau da, egunkari orrietan zapaldu ez gero, egondako azkeneko abiapuntutik hasi behar dira ere.

Adibidea: 1. taldea uztail urdinetik hasi da eta horira ailegatu da baina uztail gorrirako bidean, taldekide batek lurra ukitu du. Orduan, bidea uztail horitik hasi behar dute berriz.



2. SAIOA: SUZKO GIZONA

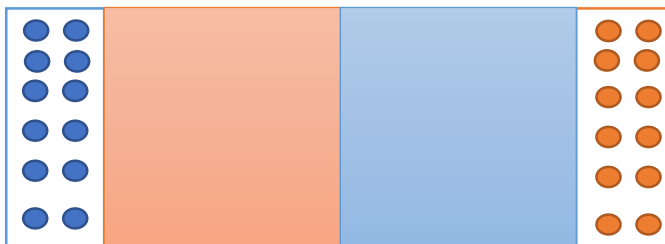
ESPAZIOA	DENBORA	MATERIALA	TALDEKATZEAK
Kiroldegia	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Pertsonaiaren irudia - Galderak/erantzunak inprimatuta (gaitasun fisikoak) - “Autoebaluazioaren txokoa” - Banku suediarrek (6) - Uztailak (6) - Sokak (5) - Konoak (24) - Arkatzak (28) 	Talde osoa Talde txikiak (2): 2x14
KONPETENTZIA(K)		EDUKIAK	HELBURUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Konpetentzia motorra - Elkarbizitzarako Konpetentzia - Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentzia 		1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamenduak eta erresistentzia garatu. - Talde-gatazkak kudeatzen ikasi. - Emozioak ezagutu.
JARDUEREN GARAPENA			
<p>1. SARRERA (14'): kiroldegira jaitsi eta saioaren pertsonaia aurkeztu</p> <p>2. JOLASA (5'): “Kate osoa”</p> <p>3. ZIRKUITUA (8'): Banaka Binaka</p> <p>4. JOLASA (9'): “Harriak lapurtzera”</p> <p>5. GALDERA TEORIKOA (“Plickers” erabiliz gaitasun fisikoa asmatzen saiatu) + HAUSNARKETA (11')</p> <p>6. SAIO AMAIERA (15'): dutxatu eta gelara igo</p>			

Jolasen azalpenak:

“KATE OSOA”: Talde handian egonda, zehaztutako espazio osotik korrika egiten dute ikasleek eta harrapatzaile bat egongo da hasieran. Harrapatzaile horrek norbait ukituz harrapatzen ditu kideak eta, behin harrapatuta, eskutik helduz kate bat osatuz joango dira. Jolasaren bukaera kate osoa sortzen denean izango da.

“HARRIAK LAPURTZERA”: Bi (2) talde txikitik (taldearen erdia bakoitzeko) banaturik, zelaia 4 zatitan banatuta egongo da. Bi fondoetan, 12 kono (“harriak”) egongo dira eta toki horretan ezin da harrapatu; baina, kontrako taldearen zelaia zapaldu bezain pronto, harrapatuak izan gaitzke. Beraz, denbora bukatzean, kontrako zelaitik kono gehien lapurtu dituen taldeak irabaziko du.

*Kontuan izatekoa: “konoa lapurtu eta gero eta gure zelaira bueltan gaudenean, ezin gaituzte harrapatu”.



3. SAIOA: EMAKUME IKUSEZINA

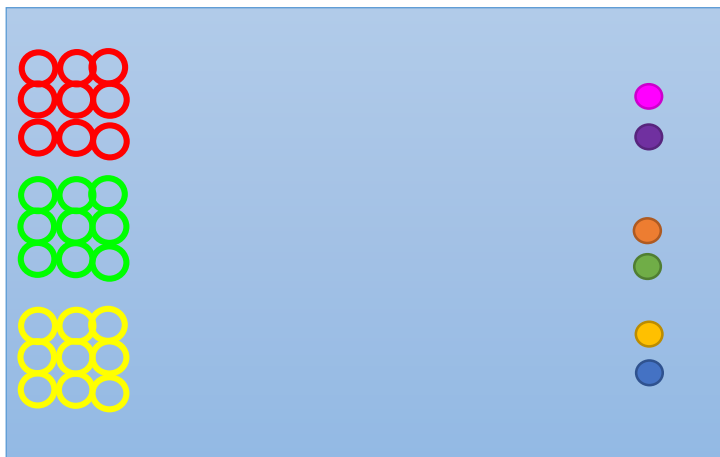
ESPAZIOA	DENBORA	MATERIALA	TALDEKATZEAK
Kiroldegia	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Pertsonaiaren irudia - Galderak/erantzunak inprimatuta (gaitasun fisikoak) - "Autoebaluazioaren txokoa" - Banku suediarak (6) - Uztail txikiak (27) - Sokak (6) - Konoak (27) - Arkatzak (28) 	Talde osoa Talde txikiak (6): 2x4 eta 4x5
KONPETENTZIA(K)		EDUKIAK	HELBURUAK
Konpetentzia motorra- Konpetentzia motorra - Elkarbizitzarako Konpetentzia - Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentzia		1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2	- Desplazamenduak eta abiadura garatu. - Talde-gatazkek kudeatzen ikasi. - Emozioak ezagutu.
JARDUEREN GARAPENA			
1. SARRERA (14'): kiroldegira jaitsi eta saioaren pertsonaia aurkeztu 2. JOLASA (4'): "Armiarma" 3. ZIRKUITUA (8'): Banaka Binaka 4. JOLASA (10'): "Hiru segidan" 5. GALDERA TEORIKOA ("Plickers" erabiliz gaitasun fisikoa asmatzen saiatu) + HAUSNARKETA (11') 6. SAIO AMAIERA (15'): dutxatu eta gelara igo			

Jolasen azalpenak:

“ARMIARMA”: Talde handian egonda, zehaztutako espazioko erdiko mugetan pertsona bat edo bi “armiarma” (harrapatzailea/k) da/dira. Beste ikasle guztiak espazioko muga batean jarriko dira elkarrekin beste mugara harrapatuak izan gabe pasatzeko asmoz. Harrapatzaile horrek/horiek norbait ukituz harrapatzen ditu kideak eta, behin harrapatuta, erdiko gune horretan eta harrapatua izandako tokian gelditu beharko dira eta iheslariak ukituz gero harrapatzaile bihurtuko dira ere. Jolasaren bukaera guztiak harrapatzaile bihurtzean izango da.

“HIRU SEGIDAN”: Talde txikietan (6) egonda, zehaztutako tokian lerroan kokaturik daude ikasleak eta espazioaren beste puntan “hiru segidan” jolasaren “jolas-mahaia”. Hortaz, talde bat bestearen kontra egin behar du eta talde bakoitzak 3 kono izanda eta horien konbinazioa eginez “hiru segidan” kokatzea izango da helburua, horrela, irabazle eta galtzaile bat egonda. Behin partida bukatuta, toki aldaketak daude talde guztiek guztien kontra jolastu ahal izateko.

* Kontuan izatekoa: konoak kokatzeko eta tokiz aldatzeko, ikasleak banan-banan atera behar dira aurreko kideak bostekoa eman ostean.



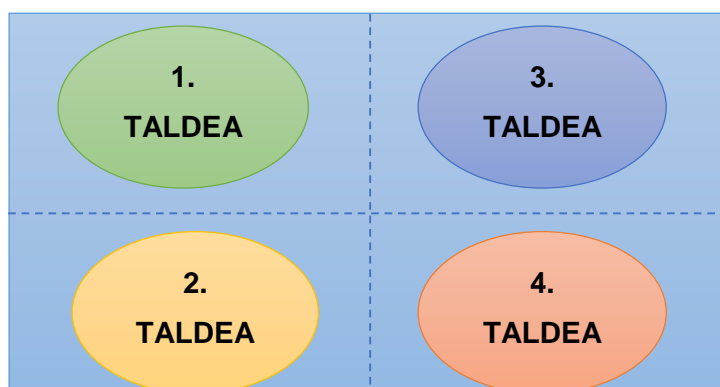
4. SAIOA: GIZON MALGUA

ESPAZIOA	DENBORA	MATERIALA	TALDEKATZEAK
Kiroldegia	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Pertsonaiaren irudia - Galderak/erantzunak inprimatuta (gaitasun fisikoak) - “Autoebaluazioaren txokoa” - Banku suediarrek (6) - Uztailak (6) - Sokak (6) - Twister tableroak (6) - Dadoak montatu gabe (6+6) (eskua/oina + kolorea) + zeloa - Arkatzak (28) 	Talde osoa Talde txikiak (4): 4x7
KONPETENTZIA(K)		EDUKIAK	HELBURUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Konpetentzia motorra - Elkarbizitzarako Konpetentzia - Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentzia 		1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamenduak eta flexibilitatea garatu. - Talde-gatazkak kudeatzen ikasi. - Emozioak ezagutu.
JARDUEREN GARAPENA			
<p>1. SARRERA (14'): kiroldegira jaitsi eta saioaren pertsonaia aurkeztu</p> <p>2. ZIRKUITUA (8'): rokodromoa erabiltzen da elementu berrizat</p> <p>Banaka</p> <p>Binaka</p> <p>3. JOLASA (4'): “Animaliak gara” [igelak, hartzak, pinguinoak, sugeak, izurdeak...]</p> <p>4. JOLASA (15'): “Twister”</p> <p>5. GALDERA TEORIKOA (“Plickers” erabiliz gaitasun fisikoa asmatzen saiatu) + HAUSNARKETA (11')</p> <p>6. SAIO AMAIERA (10'): kamiseta aldaketa eta etxera joateko prestatu</p>			

Jolasen azalpenak:

“ANIMALIAK GARA”: Talde osoan egonda, espaziotik era desberdinetan mugitzean datza jolasa. Irakasleak animalien izen desberdinak esaten ditu (igelak, hartzak, pinguinoak, sugeak, izurdeak...) eta, ikasleek horien mugimendua egiten dute.

“TWISTER”: “Twister” izeneko jolasaren arauak oinarritzat hartuz, talde handia talde txikietan (4) eta espazio desberdinetan (4) kokaturik dago. Talde bakoitzak bi dado (eskuak/oinak + koloreak) montatu gabe ditu baita “mahai” bat ere. Behin, dadoak muntaturik utzi biak aldi berean jaurti egiten dituzte eta eskua edo oina agertutako kolorean kokatu behar dute. Horrela egon beharko dira, taldeko partaide guztiek beraien esku zein oinak “mahaian” kokaturik eduki arte. Azkenik, taldekideren bat eroriz gero, jolasa berriz hasi behar dute.



5. SAIOA: MISOA BETE BEHAR DUGU!

ESPAZIOA	DENBORA	MATERIALA	TALDEKATZEAK
Kiroldegia	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Pertsonaiaren irudia - "Autoebaluazioaren txokoa" - Gutuna - Kutxa - Giltzarrapoak (7) - Ordenagailua: kronometroa behera (25') - Futboleko baloiak (6) - Sokak (12) - Arkatzak (28) 	Talde osoa Talde txikiak (6): 2x4 eta 4x5

KONPETENTZIA(K)	EDUKIAK	HELBURUAK
<ul style="list-style-type: none"> - Konpetentzia motorra - Elkarbizitarako Konpetentzia - Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko Konpetentzia 	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 5.1	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazamendua, gaitasun fisikoak eta adimena garatu. - Talde-gatazka kudeatzen ikasi. - Emozioak ezagutu.

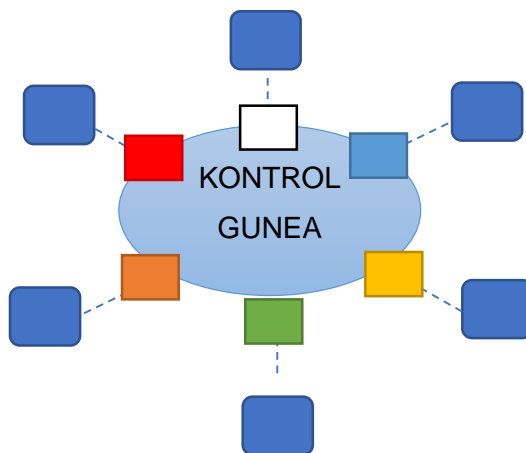
JARDUEREN GARAPENA

1. SARRERA (10'): kiroldegira jaitsi + gutuna irakurri


2. MISIOA (25'): talde bakoitza puntu batera joango da, bertan, burua erabiliz froga bat pasatu beharko dute eta emaitza egokia daukatenean kontrol gunera (era zehatz batean desplazatuz) joan beharko dira froga fisiko bat egiteko:

"BURMUINA ERABILTZEKOAK"	DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO	FISIKOAK (KONTROL GUNEAN)
1 Orduekin kodea deszifratzea	Lau hanketan	Piramide bat sortu 3 pertsonekin
2 Eragiketa matematikoak	Karramarroak bezala	Guztiok ukitu futboleko baloia eskuak erabili gabe eta baloia lurrera erori gabe
3 7 diferentziak	Hanka batean	Partaide guztiak 3 horma-barretara igo
4 Asmakizuna	Saltoka bi oinak elkarrekin	Guztira 50 "sentadilla" egin

5	Puzzlea + galdera atzetik	Hartzak bezala (eskuak eta oinak)	Talde osoa euskarritan egon 10 segundotan	3 10
6	Hieroglifikoa	Igelak bezala	Guztira 60 salto egin	



 (Azken froga)

 Erdian beti kutxa bat edukiko dugu. Froga guztiak betetzean, talde bakoitzak gutunazal bat lortzen du eta bertan giltzarrapo bat irekitzen duen giltza bat dago; baina azkeneko giltzarrapoa irekitzeko giltza lortzeko, gutunazalean dagoen gutuna irakurri eta gero eta beraien giltzarrapoa ireki ostean, talde osoko azkeneko froga bete behar izango dute:

“TALDE OSOA 10 EUSKARRITAN EGON 10 SEGUNDOTAN”

Azkeneko giltza horrek kutxa irekitzeko aukera emango die eta barruan gutun bat egongo da non misioa lortu dutela adieraziko den eta “Los 4 Fantásticos” superheroien laguntzaileak bihurtzen direla esanez; hortaz, ikasle bakoitzeko “Los 4 fantásticos” taldeko txanpon bat egongo da.

3. HAUSNARKETA (10’)

4. SAIO AMAIERA (15’): dutxatu eta gelara igo

G) Ebaluazioa

Ebaluazio era edo **metodologia** aztertuz, Heteroebaluazioa da nagusi, non kompetentzietan oinarrituz hainbat ebaluazio-irizpide jarraiki zenbakidun emaitza lortzen den; hala ere, Autoebaluazioari %15a uzten zaio, taldeko zein banakako hausnarketa egin ondoren, ikasle bakoitzak bere ebaluazioa egin behar duelako.

Tresnak eta irizpideak aztertuz, alde batetik, ebaluatzen diren **irizpideak**, kompetentziak banaturik daude. Unitate didaktiko honetan, Konpetentzia Motorrak %45-ko balioa du, Elkarbizitzarako Konpetentziari %40a utziz, garrantzia handikoa dela uste baitut. Bi konpetentzia horietan, hainbat irizpide daude:

- Konpetentzia Motorra:
 - Gorputzaren mugimendu desberdinak eta jauziak ingurunera eta norberaren trebetasunetara egokitzen ditu.
 - Espazioan orientaturik mugitzen da.
 - Esfortsuak neurtzen ditu.
 - Norberaren gaitasun fisikoen limiteak ezagutzen ditu.
- Elkarbizitzarako Konpetentzia:
 - Langunduz eta elkarlanean aritzen da.
 - Egoera gatazkatxuak konpontzen saiatzen da.
 - Besteen ideiak errespetatzen ditu.
 - Emozioak, sentimenduak eta ideiak azalarazten ditu.

Beste aldetik, erabiltzen diren **erremintak** hurrengoak dira:

- **“Plickers”**: “Autoebaluazio Txokoa” (Rodríguez-Negro, 2020) deituriko espazioan kokaturik, “plickers” (Plickers.com, d.g.) aplikazio zein erremintaren bidez, egunero banakako nota bat jasotzeko aukera dago; baina, ez hori bakarrik, momentuan lortu nahi dugun helburua (guztiok “oso ondo” lortzea) bete den edo ez jakiteko posibilitatea dago ere.
- Microsoft Excel-en sortutako **errubrika**: bertan Konpetentzia Motorra eta Elkarbizitzarako Konpetentzia ebaluatzeko oinarri diren irizpideak zein

autoebaluazioan lortutako emaitzak agertzen dira; horrez gain, oharrak idazteko toki bat egongo da ere.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
IKASLEAK																														
KONPETENTZIA MOTORRA (45%)	Gorputzaren mugimendu desberdinak eta jauziak ingurunera eta norberaren trebetasunetara egokitzen ditu																													
	Espazioan orientaturik mugitzen da																													
	Esfortsuak neurtzen ditu																													
	Norberaren gaitasun fisikoan limiteak ezagutzen ditu																													
BATEZ BESTEKOA		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
ELKARBIZITZARAKO KONPETENTZIA (40%)	Langunduz eta elkarlanean aritzen da																													
	Egoera gatazkatuak konpontzen saiatzen da																													
	Besteen ideiak errespetatzen ditu																													
	Emozioko, sentimenduak eta ideiak azalarazten ditu																													
BATEZ BESTEKOA		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
AUTOEBALUAZIOA (%15)	1. saioa																													
	2. saioa																													
	3. saioa																													
	4. saioa																													
	5. saioa																													
BATEZ BESTEKOA		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
OHARRAK																														
AZKENEKO NOTA		#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!

KONPETENTZIAN EBALUAZIOA EGITEKO	
Inoiz ez	0
Gutxi	25
Batzuetan	50
Gehienetan	75
Beti	100

AUTOEBALUAZIOA EGITEKO	
OSO ONDO	4
ONDO	3
NAHIKO	2
GUTXI	1

KONPETENTZIA MOTORRA (45%)	Gorputzaren mugimendu desberdinak eta jauziak ingurunera eta norberaren trebetasunetara egokitzen ditu	ELKARBIZITZARAKO KONPETENTZIA (40%)	Langunduz eta elkarlanean aritzen da
	Espazioan orientaturik mugitzen da		Egoera gatazkatuak konpontzen saiatzen da
	Esfortsuak neurtzen ditu		Besteen ideiak errespetatzen ditu
	Norberaren gaitasun fisikoan limiteak ezagutzen ditu		Emozioko, sentimenduak eta ideiak azalarazten ditu
BATEZ BESTEKOA		BATEZ BESTEKOA	

AUTOEBALUAZIOA (%15)	1. saioa	OHARRAK
	2. saioa	
	3. saioa	
	4. saioa	
	5. saioa	
BATEZ BESTEKOA		

KONPETENTZIAN EBALUAZIOA EGITEKO		AUTOEBALUAZIOA EGITEKO	
Inoiz ez	0	OSO ONDO	4
Gutxi	25	ONDO	3
Batzuetan	50	NAHIKO	2
Gehienetan	75	GUTXI	1
Beti	100		

H) Materiala

Gaitasun fisiko inguruan galderak egiteko:



ARROKA



EMAKUME IKUSEZINA

ZEIN GAITASUN FISIKO LANDU IZAN DUGU?



SUZKO



GIZONA



GIZON MALGUA

A INDARRA

B ERRESISTENTZIA

C FLEXIBILITATEA

D ABIADURA

Emozioak hausnarketan azalarazteko:

NOLA SENTITZEN NAIZ?							
							
OSO HASERRE	HASERRE	BANANDUTA	TRISTE (ERABILEZINA)	ASPERTUTA	HARRITUTA	POZIK	OSO POZIK
1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA		5. SAIOA	
ZERGATIK?							
1. SAIOA		2. SAIOA		3. SAIOA		5. SAIOA	

Autoebaluzioa egiteko:



1. saioa aurrera eramateko (sarrerako bideoa + gutuna):

Egun on guztioi:

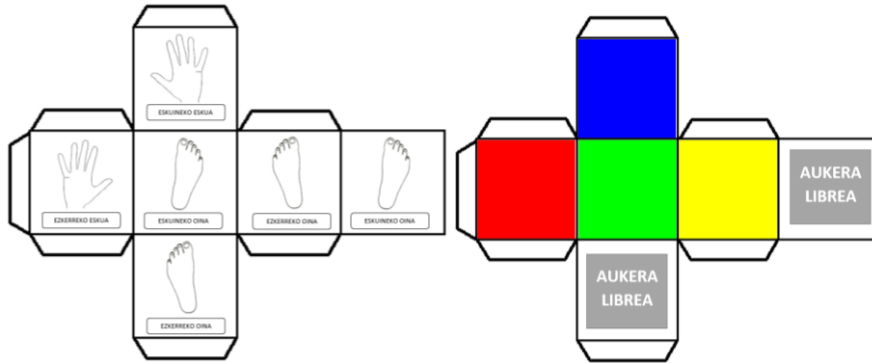
Bideoa ikusi baduzue zerbait jakin behar duzue:

1. Hemendik aurrera zuekin harremanetan jarraitzeko pertsonak Nerea eta Diego izango dira; hortaz, esaten diegun guztia haiiek esango dizue eta zerbait esan nahi badiguzue haiiei komentatu.
2. Hurrengo saioetan entrenatuko zarete eta Martxoaren 6an misio bat bete beharko duzue gure laguntzaile ofizial bihurtu ahal izateko.
 - a. Entrenamenduetan: banaka zein taldeka egongo zarete eta ariketa eta jolas desberdinen bidez aurrerapausoak egingo dituzue.
 - b. Misioan: taldeka kokatuta egongo zarete eta misio txikiak lortu beharko dituzue azkeneko misioa lortu ahal izateko, baina gogoratu... **TALDE BAT ZARETE!**

Sinatuta:



5. saioa aurrera eramateko:



6. saioa aurrera eramateko:

1 **2** **3**

DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO:
"LAU HANKETAN"

DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO:
"KARRAMARROAK BEZALA"

DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO:
"HANKA BATEAN"

4 5 6

DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO:
 "SALTOKA BI OINAK ELKARREKIN"

DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO:
 "HARTZAK BEZALA"

DESPLAZAMENDUA KONTROL GUNERAINO:
 "GELAK BEZALA"

Piramide bat sortu 3 pertsonekin.

Gutzira 50 "sentadilla" egin.

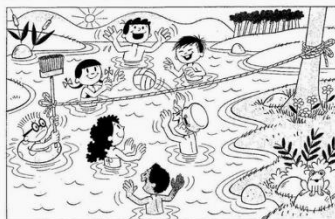
Guztiok ukitu futboleko baloia eskuak erabili gabe eta baloia lurrera erori gabe.

Talde osoa 3 euskarritan egon 10 segundotan.

Partaide guztiak 3 horma-barretara igo.

Gutzira 60 salto egin.

3 DIFERENTZIA AURKITU BEHAR DITUZUE



KOBAZULO HORI BETI DAGO HEZEA,
 HESI ZURIZ INGURATUTA
 HAN BIZI DA HERENSUGEA.
 ZER DA?

$$8 + 4 - 6 + 9 - 12 + 17 - 8 + 20 - 16 + 45 - 33 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$10 + 11 - 15 + 6 - 7 + 9 - 3 - 2 + 17 - 5 + 7 = \underline{\hspace{2cm}}$$

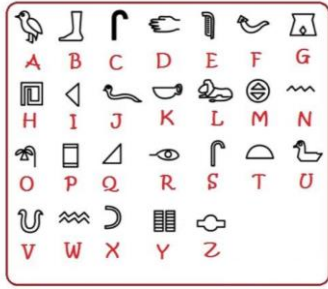
$$6 + 8 - 9 + 19 - 15 + 20 - 48 + 33 - 2 + 6 + 10 = \underline{\hspace{2cm}}$$

KOBAZULO HORI BETI DAGO HEZEA,
 HESI ZURIZ INGURATUTA
 HAN BIZI DA HERENSUGEA.
 ZER DA?

$$7 + 8 + 3 - 5 - 4 + 10 + 59 - 36 - 20 + 11 - 2 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$3 - 2 + 5 + 8 - 7 + 15 - 8 + 22 - 16 + 49 - 41 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$8 + 3 - 5 + 9 + 17 + 25 - 14 + 3 - 8 - 33 + 23 = \underline{\hspace{2cm}}$$



NOLA DEITZEN GARA?

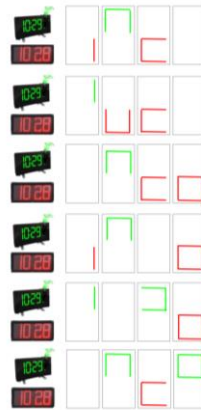
(TALDEA ETA BAKOITZAREN IZENA IDATZTI)

Taldea: _____

- _____
 - _____
 - _____
 - _____

ZEIN DA ZUEN KODEA?

(DAUKAZUENEAN IRAKASLEARI
PAPEREAN IDATZITA ERAMAN)



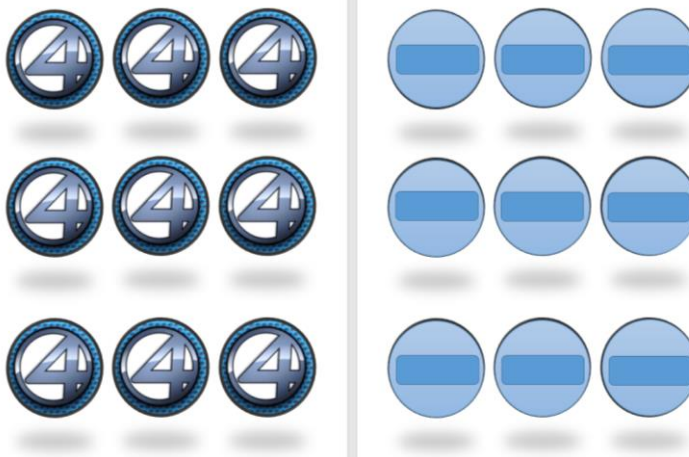
ZORIONAK! 6 PROBA DESBERDIN BETE DITUZUE!

Horrexegatik, hemen daukazue zuen giltza
giltzarrapo bat ireki ahal izateko.

OSO ONDO!

**HONA HEMEN ZUEN KODEA KUTXA IREKI
AHAL IZATEKO!**

0 8 6 8



8. CUESTIONARIOS SOCIOMET (elaboración de Sociogramas)

GREI Cuestionario sociométrico (nominaciones entre iguales)

Nombre y apellidos: Fecha: / /

Colegio: Curso: Nº lista:

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que eliges como **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que **MENOS TE GUSTAN COMO AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán elegido como uno de sus **MEJORES AMIGOS**? Escríbelos por orden de **MÁS** a **MENOS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?

3

¿Por qué?

¿Quiénes son los **TRES** compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán nombrado entre los que **MENOS LES GUSTAN**? Escríbelos por orden de **MENOS** a **MÁS** e indica su número de lista si lo conoces.

1

¿Por qué?

2

¿Por qué?


3

¿Por qué?

OBSERVACIONES:



Figura 3.5. Ficha resumen de los datos de los sujetos elaborada por el grupo GREI



GREI
Grupo de Investigación en Educación Primaria

Código: _____ Localidad: _____

Etapa educativa: _____ Colegio: _____

Curso/Clase: _____ Fecha: _____

DATOS INDIVIDUALES

APellidos y nombre del alumno	SEXO	EDAD	ETNIA	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*				APORTAS			RENDIMIENTO ESTIMADO (1 a 10)									
				INMIGRANTE*		DIF DE LENGUA	D.A. D.V.	MAL DA	P.C.	GLOBAL	MATEMÁTICAS	LENGUAJE								
				MADURO	TIEMPO EN ESPAÑA															

COE/COE: No rellenas; **SEXO:** M=masculino; F=femenino; **EDAD:** años; **C/1:** Aislamiento; **ED:** Ed. en el extranjero; **RAZA:** gitanos, negros, otros...; **INMIGRANTE:** Nacionalidad
 Titular en España en meses: **Distrito de la Lengua:** No (N), Aceptable (A), Bueno (B); **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:** DF (Deficiencia intelectual);
 D.MI (Deficiencia auditiva); D.V. (Deficiencia visual); M.L. (Necesidades de atención y lenguaje); DA (Disturbios de aprendizaje); PC (Problemas de conducta); **APORTAS QUE
 RECIBE:** PE (Pedagogía terapéutica); CE (Companienia educativa); AL (Atención y lenguaje); **RENDIMIENTO:** Es una extracción del profesor en una escala de 1 a 10: Rendimiento
 global del alumno; Rendimiento matemático; Rendimiento en lengua.

