

FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
TRABAJO FIN DE
GRADO

CURSO 2023-2024

EL ROL DEL CONTEXTO EN
LA DISRUPCIÓN ESCOLAR:
PROPUESTA FORMATIVA
PARA DOCENTES

*THE ROLE OF CONTEXT IN SCHOOL
DISRUPTION: A TRAINING PROPOSAL FOR
TEACHERS*



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

REALIZADO POR: ADIL KACHMIN BOUZAADALLA
TUTORIZADO POR: JOSÉ MANUEL VEGA DÍAZ
GRADO EN PEDAGOGÍA

La educación genera confianza.

La confianza genera esperanza.

La esperanza genera paz.

Confucio



AGRADECIMIENTOS

Quería comenzar expresando mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han sido una parte elemental en el desarrollo de mis prácticas externas II y por tanto, en el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado. En primer lugar, mi agradecimiento se dirige a mi tutor de prácticas, Ernesto Domínguez López, cuyo apoyo constante, sinceridad y retroalimentación han sido imprescindibles para mi crecimiento personal y profesional en el centro de profesorado de Málaga (CEP). Agradezco también a mi otro tutor, José Manuel Vega, quién con su guía, ayuda y recomendaciones ha enriquecido mi proceso de aprendizaje.

No puedo olvidarme de mis compañeros/as de prácticas, Francisco Javier y Ana Albalá, cuyo espíritu de equipo y superación han hecho de esta experiencia algo aún más gratificante de lo que esperaba. Gracias a sus apoyos, ideas y generosidad por compartir aprendizajes, este camino ha sido una senda maravillosa. Tampoco puedo dejar atrás a Francisco Urda y Eva Moreno, quienes me abrieron las puertas a formar parte de sus jornadas formativas que me ayudaron a perfeccionar mi intervención.

A través de esta experiencia, he podido entender de manera más detallada y profunda las grandes complejidades que se encuentran sumergidas en la gestión de la formación del profesorado y sus beneficios en el contexto educativo. Estoy ciegamente convencido que las lecciones aprendidas y las experiencias desarrolladas durante mi paso por el CEP han sido un pilar fundamental para tener una visión más amplia y detallada de la función docente.

Debo aclarar que, el desarrollo del diario personal de prácticas ha partido de una reflexión personal crítica, y que, a su vez, se ha ayudado de la inteligencia artificial para pulir esas metáforas tan valiosas que nos hacen llegar a unos personamientos más profundos. Del mismo modo, este apoyo ha servido para perfeccionar expresiones informales.

Toda mi pasión y dedicación ha sido depositado en este especial documento. Espero que sea del agrado del/la lector/a.

El Rol del Contexto en la Disrupción Escolar: Propuesta Formativa para Docentes

El presente Trabajo Fin de Grado nace de la unión de las prácticas externas I y II, un viaje hace el descubrimiento personal y profesional de las salidas formativas del Grado en Pedagogía. El inicio de esta aventura me deparó en el departamento de orientación educativa del I.E.S Ben Gabirol donde encontré situaciones de aprendizajes distintos que me hicieron cultivar nuevas perspectivas educativas y pedagógicas. En esta mi segunda odisea conseguí salir de mi zona de confort y encaminé un trayecto desconocido y novedoso para mí: la formación permanente del profesorado. Donde mejor que en la cuna de la educación continua del/la docente, el Centro del Profesorado de Málaga. Un lugar donde me ayudó a confeccionar un curso formativo dedicado al abordaje del conflicto y los comportamientos disruptivos en el aula, a través de una visión amplia y no selectiva. Con esto me refiero a que no existe un solo culpable tras un problema, sino una cadena de circunstancias y sucesos que permiten que se generen estas situaciones.

The Role of Context in School Disruption: A Training Proposal for Teachers

This Final Degree Project is the result of the union of the external internships I and II, a journey of personal and professional discovery of the educational opportunities of the Degree in Pedagogy. The beginning of this adventure took me to the educational guidance department of the I.E.S Ben Gabirol where I found different learning situations that made me cultivate new educational and pedagogical perspectives. In this my second odyssey I managed to get out of my comfort zone, and I took an unknown and new path for me: in-service teacher training. Where better than in the cradle of continuing teacher education, the Centro del Profesorado de Málaga. A place that helped me to design a training course dedicated to tackling conflict and disruptive behaviour in the classroom, through a broad and non-selective vision. By this I mean that there is no single culprit behind a problem, but rather a chain of circumstances and events that allow these situations to arise.

Palabras clave: Disruptivos, conflicto, contexto, alumnado, profesorado.

Key words: Disruptive, conflict, context, pupils, teachers, students.

ÍNDICE

Introducción	p.1
1. Revisión crítica y argumentada de los aprendizajes	p.5
2. Marco teórico	p.10
2.1. Abordaje de la disrupción y promoción de la convivencia	p.10
2.2. La formación continua como clave pedagógica	p.15
3. Análisis contextual del curso formativo	p.17
4. Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma	p.19
4.1. Proceso de identificación de las necesidades	p.19
4.2. Objetivos	p.21
4.3. Enfoques metodológicos	p.21
4.4. Despliegue del curso formativo	p.23
4.5. Temporalización y logística del curso formativo	p.23
5. Evaluación del Proyecto de Intervención Autónoma	p.28
5.1. Resultados	p.28
5.2. Comprensión de los resultados	p.31
6. Propuesta de mejora del proyecto	p.33
6.1. Resumen de las modificaciones del curso formativo	p.34
7. Reflexión crítica	p.35
8. Conclusiones	p.38
Referencias bibliográficas	p.39
Anexo	p.43

Anexo I: <i>Ejemplo de indicador homologado</i>	p.43
Anexo II: <i>Ejemplo de memoria de autoevaluación</i>	p.44
Anexo III: <i>Formulario de detección de necesidades</i>	p.45
Anexo IV: <i>Página web con el contenido y del curso formativo</i>	p.46
Anexo V: <i>Manual base del curso formativo</i>	p.47
Anexo VI: <i>Cuestionario “vamos a conocernos”</i>	p.48
Anexo VII: <i>Actividad DAFO</i>	p.49
Anexo VIII: <i>Simulación casos reales</i>	p.50
Anexo IX: <i>Video personalizado</i>	p.51
Anexo X: <i>Cuestionario de emociones</i>	p.52
Anexo XI: <i>Video “25 herramientas digitales para docentes”</i>	p.53
Anexo XII: <i>Comprensión y gestión de las emociones</i>	p.54
Anexo XIII: <i>Autoevaluación del curso formativo</i>	p.55

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: <i>Aprendizajes del prácticum I</i>	p.5
Figura 2: <i>Aprendizajes del prácticum II</i>	p.8
Figura 3: <i>Ilustración del posible entorno influyente en el alumnado</i>	p.11
Figura 4: <i>Influencia del contexto familiar</i>	p.14
Figura 5: <i>Tiempo mínimo y máximo requerido</i>	p.17
Figura 6: <i>Encuesta de detección de necesidades</i>	p.20
Figura 7: <i>Esquema de la estructura del curso</i>	p.23
Figura 8: <i>Cuestionario personalizado respondido</i>	p.28

Figura 9: <i>Semejanzas entre ambas evaluaciones</i>	p.32
Figura 10: <i>Elementos de mejora</i>	p.33
Figura 11: <i>Mejoras secundarias</i>	p.34
Figura 12: <i>Ciclo del conflicto</i>	p.35
Figura 13: <i>Confeción de soluciones a problemática</i>	p.36

INTRODUCCIÓN

Nuestra educación necesita, como elemento fundamental y diferencial, la formación continua del profesorado para construir una educación de calidad. Por este motivo, el diseño y las ofertas de formaciones se acentúa como una exigencia necesaria para todos los ámbitos educativos. Gracias a este escenario, aparece una gran oportunidad para abordar situaciones ambivalentes que se generan en contextos educativos diversos. Desde la visión del marco jurídico, hay dos vertientes legislativas que marcan esta disciplina:

- Artículo 102 de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. El rol del profesorado se refleja de manera clara en el título III de la ley donde se entiende que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”. Este mismo artículo remarca facilidades al profesorado para su formación continua, señalando que “el profesorado dispondrá de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos. Asimismo, podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas”. El artículo 103 señala y solicita a las administraciones educativas llevar a cabo una planificación de actividades de carácter formativo del profesorado que garantice una oferta diversa y gratuita a través de los centros de formación del profesorado.

Cabe señalar que existen también organismos colaborativos como las universidades, sindicatos, colegios profesionales y fundaciones que tienen convenios con las consejerías y departamentos de educación para ofrecer formación permanente al profesorado. Como bien dicta la ley orgánica, el compromiso firme con la mejora y progreso continuo de la enseñanza y el aprendizaje del/la docente, asegura la construcción de una sociedad más equitativa y democrática a través de la educación.

- Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Esta orden detalla cada elemento circunstancial de la formación del profesorado: derechos, horas, modalidades, diseño de actividades, acreditaciones, evaluaciones. En resumen, es el documento que regula la formación del profesorado en cada nivel educativo.

Ambas fuentes legislativas marcan la formación permanente del profesorado como un elemento clave para el abordaje de competencias y habilidades del/la docente, con el objetivo primordial de garantizar al alumnado una educación de calidad, gratuita y accesible para cualquier persona.

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG), se ubica en la experiencia previa del Prácticum, donde se llevó a cabo una intervención enfocada en el diseño y ejecución de un curso formativo sobre el abordaje del alumnado disruptivo en el aula dirigido al profesorado de una zona de Málaga. Esta iniciativa, además de tener una acogida excelente por los/as profesionales del CEP de Málaga y parte de los centros educativos analizados, pasó por unas evaluaciones que ayudó a identificar espacios y áreas de mejora para fortalecer y potenciar el devenir del curso formativo. La formación permanente del/la docente, debe comprenderse como “un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (Camargo et al., 2004, p.81). El diseño e implementación de cursos formativos es un recurso muy útil para combatir problemáticas y flaquezas en algunos aspectos del contexto educativo., por lo tanto, se precisa ofertar cursos que fomenten espacios para el pensamiento crítico, el trabajo cooperativos y colaborativo, el fomento de la creatividad y la motivación. De acuerdo con Perrenoud y Santoveña-Casal (2012) “resulta, pues, incuestionable que los profesores deben estar preparados para asumir los retos que se le presenten día a día y así satisfacer las demandas de la sociedad actual” (p.74), por lo tanto, el profesorado necesita una formación que le ayude a adquirir conocimientos teóricos y prácticos, además de potenciar sus habilidades prácticas y comunicativas.

Quizás estemos ante una situación educativa de las más exigentes desde hace décadas, pues la complejidad y la sociedad de las nuevas tecnologías solicitan al profesorado manejar recursos novedosos e innovadores. En este sentido, los/as profesionales de la educación precisan de una adaptación apresurada a nuevos escenarios, lo que puede causar la aparición de estados de estrés, agotamiento o malos momentos emocionales. Además de actualizar sus conocimientos sobre características didácticas y pedagógicas, el profesorado necesita desarrollar habilidades para resolver situaciones de conflicto, atención a nuevos estilos de aprendizajes, adaptaciones pedagógicas. De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2011), en la actualidad:

La formación del profesorado representa una exigencia ineludible como requisito de una enseñanza de calidad y, en simultáneo, el desarrollo profesional se ha convertido en una necesidad a la que prestar atención preferente desde los diversos agentes implicados en la mejora de los procesos educativos (p.44).

En este sentido, la formación del profesorado es entendido como un requisito indispensable para asegurar una enseñanza de calidad en nuestro sistema educativo, pues cada profesor/a desempeña un rol esencial en la consecución de objetivos de aprendizajes y en el desarrollo personal y profesional del alumnado. Por estas razones, que el profesorado esté dotado de recursos, herramientas, materiales, competencias y conocimientos facilita el trayecto hacia la construcción de una educación igualitaria. Al investigar de manera incidente en la formación continua, se puede comprender como “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances” (UNESCO, 2009, p7). De este modo, la formación del profesorado debe de tener una oferta amplia para facilitar un acceso total a diversos ámbitos educativos donde el propio profesorado sienta que precisa de mejora. Es decir, desde la posición del profesional de la educación, acceder a un abanico amplio de posibilidades de perfeccionamiento de herramientas, habilidades o recursos garantiza, en parte, la educación de calidad. Otro de los aspectos llamativos dentro de la formación permanente del profesorado es un aspecto que recalcaré con detalle en el transcurso del presente TFG: la comprensión del entorno educativo, puesto que se debe de concebir como un factor primordial en la elección de una formación. En concordancia con Gil (2018):

Cuando la formación es generalista y desconectada de las necesidades específicas de los docentes, su eficacia desmerece y no se logra. Adecuarse al contexto es la única manera de responder de forma acertada a las necesidades reales de formación. Todas las modalidades que partan del análisis del entorno, del análisis de necesidades y de los interés y requerimientos de los usuarios, tienen, sin duda, un valor añadido (p. 522).

En consonancia con el autor, el curso formativo diseñado y planteado en el Prácticum, se realizó desde una posición inclusiva, adaptando el contenido al contexto social, económico y educativo de los siete centros escolares objeto de estudio. Durante el

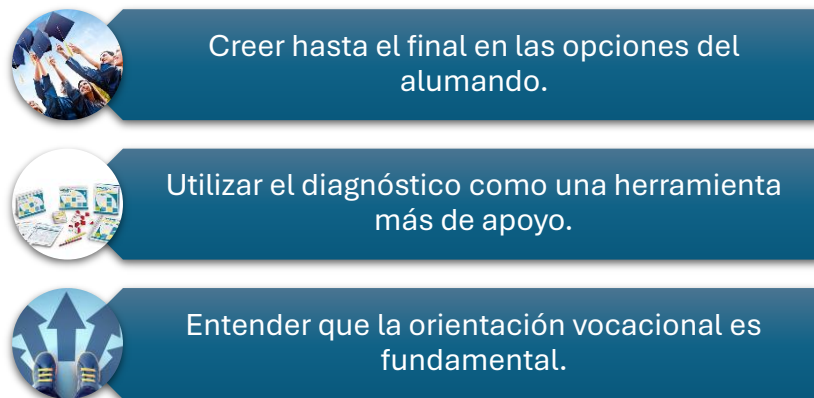
proceso se realizó una detección de necesidades a través de los *Indicadores Homologados* complementado con una encuesta personalizada, diseñada de manera autónoma, dirigida a los/as responsables de la formación del profesorado de cada Instituto de Educación Secundaria (IES). Además de estas dos herramientas, con el objetivo de entender de manera interna los propósitos y objetivos de los centros educativos, se solicitó una copia de las *Memorias de Autoevaluación* de cada centro. Este es un documento de carácter privado que se elabora de manera interna para señalar aspectos de mejora, objetivos, propuestas y evaluar en un futuro el cumplimiento de cada aspecto reflejado. Estas tres herramientas ayudaron al diseño del contenido del curso formativo, confeccionando una formación efectiva para la atención de las necesidades específicas de cada contexto educativo. Ahora bien, debemos de señalar la gran complejidad de ofertar un curso formativo que aborde con exactitud las demandas particulares de los siete centros educativos investigados.

1. REVISIÓN CRÍTICA Y ARGUMENTADA DE LOS APRENDIZAJES PRODUCIDOS DURANTE EL PRÁCTICUM (I y II)

Mis primeras prácticas nacieron con una ilusión, volver al lugar donde crecí como estudiante y como persona. Un lugar donde cada día era especial disfrutaba con mis compañeros/as, me reía y vivía con pasión cada experiencia, sufría para poder afrontar las asignaturas y resistía como un superviviente para superar cada curso académico. Pasé por momentos muy duros donde mi carrera educativa iba hacia una deriva poco esperanzadora, pero todo cambia cuando junto a algunos/as profesores/as que confiaron en mí, mi motivación ascendió a tal nivel, que puede lograr mis objetivos: conseguir superar la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Volver a este lugar fue como entrar a casa pasados muchos años, un olor a recuerdos que flotaban por mi mente. Durante este periodo logre abastecerme de grandes enseñanzas y experiencias, pero quiero remarcar los tres aprendizajes señalados en la figura 1.

Figura 1

Aprendizajes del prácticum I



Nota. Se muestran las tres enseñanzas adquiridas durante el proceso de desarrollo de las primeras prácticas externas de Pedagogía en el I.E.S. Ben Gabirol. Elaboración propia, 2024.

La confianza en el alumnado surge como un concepto elemental que debe impregnar las prácticas de todos/as los/as profesionales que se encuentran inmersos en el ámbito educativo. Es esencial reconocer que cada contexto y situación educativa exhibe particularidades individuales, y que entender que un/a alumno/a no se da por perdido/a hasta agotar todos los recursos posibles, es un aprendizaje que me llevo profundamente en mi corazón. La fe en las segundas oportunidades construye un pilar esencial en mi

enfoque pedagógico. Reconozco que la llegada a circunstancias extremas no siempre es una consecuencia directa de las acciones personales del alumnado, sino que también está condicionada por factores exógenos que influyen en su desarrollo personal, social y educativo. De acuerdo con Cobos (2023):

Siempre hay que creer en el alumnado. Ha habido alumnos que han estado en una situación muy compleja, con muchas asignaturas suspensas a sus espaldas, un contexto familiar desfavorable y una motivación muy por debajo de las que debería de tener. Cuando se le han facilitado todos los recursos, apoyos y seguimientos oportunos en cada momento, ha logrado reengancharse a la dinámica educativa, pasando de suspender seis asignaturas a una” (A. Cobos, comunicación personal, 11 de enero de 2023).

Por esta razón, me aventuré a liderar el programa de prevención de la exclusión social y segunda oportunidad para alumnado mayor de 18 años, donde por creer en las oportunidades y la motivación de mis alumnos/as, logré que cinco de siete de ellos/as obtuviesen su título de Educación Secundaria Obligatoria. Como refleja Day (2011):

Los profesores exitosos tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su persona y su forma de enseñar tienen el poder de influir positivamente en las vidas de sus alumnos, tanto en el momento docente mismo como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde. (...) [Además], para estos profesores que así se preocupan, el alumno como persona es tan importante como el alumno como aprendiz (p. 28).

La influencia señalada por dicha autora debe penetrar en todos los espacios y esquinas de los contextos educativos de nuestro sistema. En esta línea, la figura del/la profesor/a tiene una presencia clave en las acciones más pedagógicas, ya que su influencia condiciona de manera positiva o negativa la motivación, confianza, perseverancia e ímpetu del alumnado por conseguir sus objetivos.

Por otro lado, desde una visión pedagógica e inclusiva, el diagnóstico debe entenderse como una herramienta que no se limita únicamente a la selección o determinación de condiciones físicas o mentales del alumnado, sino que va más allá y se entiende como un elemento de apoyo para promover la equidad en el entorno educativo. Pues hago un énfasis en la equidad y no en la igualdad, ya que el alumnado debe ser

atendido partiendo de sus necesidades particulares y no las generales. Este posicionamiento frente al diagnóstico no solo beneficia de manera clara al alumnado, sino que también ofrece orientación valiosa a todos/as los/as profesionales que colaboran en su proceso educativo. Tenemos que ir más allá y beber de diferentes fuentes de información para entender la situación del alumnado; contexto social y familiar, condiciones personales, factores físicos o mentales, momentos o situaciones vitales. Actualmente, aún existe polémica sobre el uso adecuado de las pruebas psicopedagógicas, pues hay pruebas estandarizadas que no contemplan las individualidades de los contextos educativos de cada alumno/a. Sin embargo, de acuerdo con Cobos (2022):

En la práctica estas pruebas son muy interesantes porque facilitan mucho el trabajo de evaluación psicopedagógica del alumnado, pues permiten acceder en muy poco tiempo al alumnado haciendo posible un cribaje y detección inicial de dificultades. El escollo de la contextualización se supera con la interpretación de resultados, la que realiza cada profesional en su contexto (p.87).

Cuando partimos del análisis del contexto, conseguimos una comprensión más detallada y profunda de la situación que se está desarrollando en el entorno, lo que, a su vez, nos permite detectar de manera más precisa los recursos y apoyos necesarios para cada caso particular. Es gracias a este enfoque contextualizado lo que nos da acceso a adquirir una visión holística de las circunstancias particulares del alumnado. Desde mi visión crítica, considero que esta herramienta es valiosa y debe ser utilizada en los procesos que más lo soliciten, pero no debemos de entenderla como un elemento totalmente objetivo sobre situaciones humanas específicas.

Por último, la orientación vocacional es una herramienta de gran valor, pues gracias a ella, el alumnado logra conocerse y buscar salida a sus aspiraciones. Si nos fijamos en los objetivos que establece Cobos (2022) sobre la orientación vocacional, observamos que es un elemento sustancial en cualquier etapa educativa:

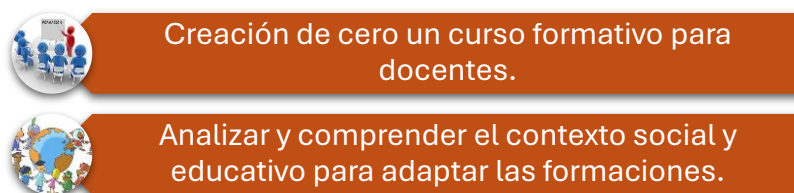
- Favorecer el autoconocimiento de los alumnos y alumnas.
- Ofrecer información sobre las opciones formativas.
- Facilitar las estrategias para la toma de decisiones de los estudiantes.
- Promover que la toma de decisiones favorezca el desarrollo de un proyecto profesional (p.73).

Personalmente considero que es una de las funciones más importantes en las competencias de la orientación educativa, pues además de lo que señala Cobos, también “permite al alumnado despojarse de todo lo adquirido para que obtenga suprema realización personal, y convertirse en lo que realmente desean y quieren ser” (Guerra, et al., 2021, p.598). He llegado a comprender la importancia de incorporar este recurso en momentos trascendentales en la trayectoria educativa del alumnado, tales como la transición hacia bachillerato, FP o la universidad. Como alumnado que aún persiste en sus estudios, la orientación vocacional decidió mi destino y me sirvió para comprender cuáles eran mis objetivos y sueños.

En esta mis segundas prácticas, he experimentado grandes aprendizajes que me han llevado a reflexionar y entender la posición del profesorado en cuanto a la formación de manera distinta. Dentro de las numerosas enseñanzas durante mi estancia en el CEP de Málaga, subrayo dos aprendizajes clave en la figura 2.

Figura 2

Aprendizajes del prácticum II



Nota. Se muestran las dos enseñanzas adquiridas durante el proceso de desarrollo de las segundas prácticas externas de Pedagogía en el CEP de Málaga. Elaboración propia, 2024.

El proceso de desarrollo del curso formativo ha representado una experiencia enriquecedora de autoconocimiento y crecimiento personal. Cada fase del proceso, desde la concepción inicial hasta la construcción de la formación, ha sembrado un trayecto caracterizado por aprendizajes significativos, a través de la imitación y observación, y la adquisición de nuevos conocimientos. Esto ha incluido el análisis preciso de documentos oficiales y privados, la comprensión de las realidades particulares de cada centro educativo, la creación de redes de contacto y acompañamientos de los IES, así como el diseño de herramientas para la detección de necesidades, la creación de materiales didácticos. Cada una de estas etapas, ha contribuido de manera invaluable al desarrollo integral del curso formativo, incluyendo oportunidades para la reflexión crítica, la

innovación pedagógica y el éxito profesional y personal. Asimismo, entender que para ofertar una formación es preciso entender y analizar el contexto educativo y social, ha sido uno de los elementos más simbólicos de este periodo. Como señalaba mi querido amigo Urda:

Partir del entorno educativo para diseñar un plan de intervención, es una manera eficiente de cubrir unas necesidades formativas. Si diseñamos una formación sin previamente habernos acercado a la realidad del contexto de cada IES, nuestro curso no es eficiente (Urda, comunicación personal, 30 de mayo de 2024).

En este sentido, la coincidencia con Urda es absoluta, pues si nos basamos tan solo en los datos objetivos basados en herramientas matemáticas como pueden ser los *Indicadores Homologados*, dejamos a tras la parte más humanística del ser humano, la parte subjetiva que se percibe tratando de manera directa con la realidad. Acercarse al contexto es la mejor manera para palpar las necesidades existentes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Abordaje de la disrupción y promoción de la convivencia en el aula

Entendemos la disrupción “como esa falta de motivación del alumnado por los conocimientos que provee el sistema escolar y esa sensación de insatisfacción o pérdida de sentido que sufre el profesorado, como una suerte de elementos que confluyen para que ocurra” (Fernández, 2007). Como refleja el autor, el problema no reside tan solo en el alumnado, sino que muestra una consecución de elementos que favorecen la aparición de conductas que generan conflictos. En este sentido, la disrupción es un efecto que viene despertando una gran preocupación en profesionales y autoridades arraigadas al ámbito educativo (Simón et al., 2013, p.60). Esta es una de las razones por las que se ha seleccionado dicho tema, pues la disrupción se asocia de manera directa “al fracaso escolar individual y grupal, distancia emocionalmente a los alumnos y profesores, dificulta las relaciones interpersonales en el aula y supone, a su vez, un foco de frustración e insatisfacción de buena parte del propio alumnado” (Torrego, 2006; Uruñuela, 2007). Este fracaso se evidencia en el alarmante índice de absentismo escolar. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2022 el 27,7% de los/as alumnos/as de entre 18 y 24 años abandonaron la educación o formación. De igual forma sucede en el contexto europeo, España se encuentra posicionada como el cuarto país con mayor tasa de abandono escolar entre los chicos, superada tan solo por Rumanía, Hungría y Bulgaria. ¿Debería de preocuparnos este suceso? Claramente si, pues durante mis primeras prácticas externas, el absentismo escolar era considerado y tratado como un problema de suma importancia, lo que fomentaba la realización de esfuerzos significativos para su mitigación.

Ahora bien, ¿por qué se generan estos comportamientos, situaciones y problemáticas?, ¿tiene que ver algo la telaraña organizativa del sistema educativo?, ¿las leyes educativas nos permiten innovar para abordar estos conflictos? No hay una respuesta única para estas cuestiones, aunque he de decir que, la combinación de estos elementos nos hace recaer en estancamientos anclados a conflictos en el aula. En este sentido, no debemos de culpabilizar tan solo mirando hacia arriba, sino también hacer autocrítica y entender que son solo unos/as pocos/as los/as profesionales que comparten sus experiencias de éxito para beneficiar al resto de docentes en su práctica diaria. Fidalgo (2018) hace una reflexión interesante en su artículo “¿Por qué la innovación educativa no

consigue, de momento, transformar la educación?”, pues afirma que “la razón para que no haya transformación es la prácticamente nula utilización de las experiencias realizadas por otro profesorado”. Este factor es clave, ya que, tras mi paso por el CEP de Málaga, la gran mayoría de actividades formativas que se ofertan involucran experiencias de éxito en sus programaciones que ayudan al profesorado a recabar múltiples herramientas que favorecen la modificación de entornos educativos. Fidalgo insiste en algo similar, entendiendo que compartiendo experiencias globales se conseguirán mayores impactos en la transformación de la educación. En esta línea, quiero transmitir la relevancia que tiene no enfocar la visión tan solo en el alumnado que tiene conductas que generan conflictos, sino ir más allá y que el profesorado pueda captar e interpretar estos comportamientos no solo como desafíos a la autoridad, sino como indicativos o comportamientos de necesidades insatisfechas o problemas ocultos que requieren atención. Cada alumno/a trae consigo una mochila, como se ilustra en la figura 3, que refleja un contexto único que influye en su comportamiento y rendimiento académico.

Figura 3

Ilustración del posible entorno influyente en el alumnado



Nota. La imagen muestra un posible escenario del contexto que recae en el alumnado. Se intenta representar que la realidad de algunos comportamientos no vienen tan solo precedidos por el alumnado, sino que estos pueden ser influenciados por situaciones del entorno que alteran las conductas de este/a. Elaboración propia, 2024.

Cabe la posibilidad de que el alumnado se sienta aburrido, triste o desmotivado/a debido a situaciones externas, como su contexto social o familiar. Factores como la inestabilidad en el hogar, la falta de apoyo emocional, o incluso la pobreza y la violencia

en muchos casos, pueden afectar el estado emocional y la capacidad de concentración del alumnado. Este rendimiento académico negativo del/la alumno/a, es para muchos/as autores/as como Brunner y Elacqua (2003), el resultado de la influencia del contexto familiar por encima del escolar. Es decir, las variables familiares son factores que pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de esta problemática (Alomar, 2006), lo que nos hace entender aún mejor la influencia del contexto en el comportamiento del alumnado. Siendo insistente en este aspecto, Sánchez (2006) hace una reflexión interesante:

Las familias de clases sociales favorecidas tienen más información acerca de la dificultad del niño, disponen de medios para ayudarlo, trabajan en coordinación con los profesores y, consecuentemente, se sienten menos afectados por el problema del hijo, el cual a su vez se aminora gracias a los apoyos que se le ofrecen (p. 3).

Esta perspectiva del autor muestra una de las preocupaciones más resonantes en el sistema educativo: las desigualdades sociales y económicas y su influencia en el desarrollo académico del alumnado. Este escenario nos incita a pensar que las familias de clases sociales favorecidas tienen acceso a más apoyos y recursos, dado que el capital cultural y económico les permite transitar por el sistema educativo de una forma más cómoda. Esto no se debe de entender como algo negativo, sino todo lo contrario, pues nos ayuda a posicionarnos en el lugar de las familias que necesita más apoyos y recursos, para así, brindarles una equidad que facilite el buen desarrollo personal, social y académico del/la hijo/a. Del mismo modo, esta ventaja que presentan las familias favorecidas se traduce en una mayor capacidad para detectar problemáticas tempranas y buscar soluciones para reducir sus efectos. En este sentido, Marks (2006) logró comprobar que, a mayor desestructuración familiar, la atención y tiempo que se puede dedicar a cada hijo/a es menor, lo que supone una repercusión que conlleva una influencia en el rendimiento académico del alumnado. Shoppard (2005) va más allá con su investigación, demostrando que el clima familiar favorable y el funcionamiento satisfactorio del hogar son fundamentales para que el alumnado mantenga un ritmo académico adecuado. Según su estudio, cuando el entorno familiar es conflictivo o desestructurado, el/la sujeto recibe poca estimulación, lo que ralentiza su desarrollo general. Como podemos observar en la figura 4, el contexto puede ser clave en el devenir del alumnado, pues tener un contexto favorable o desfavorable, puede ocasionar que el desarrollo académico del alumnado sea

más o menos positivo. Cuando el hogar genera ambientes sanos, facilita apoyos y cercanía, hace uso de una comunicación fluida y atenta, el alumnado crece en un entorno adecuado para construir el aprendizaje, la motivación, la dedicación y el desarrollo social.

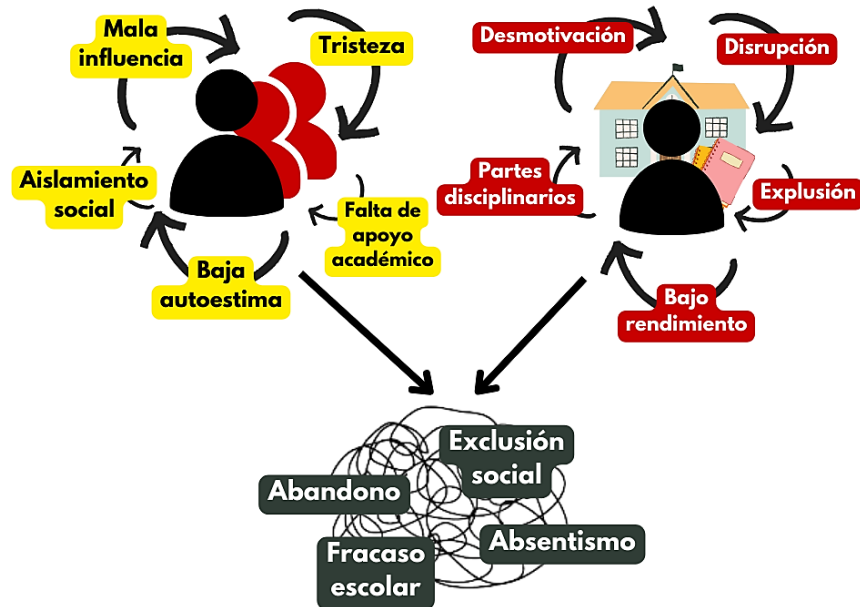
Esto puede evidenciar que, el alumnado que proviene de familias más desfavorecidas, se enfrenta mano a mano con barreras significativas que dificultan en su rendimiento académico. Como me señalaba Urda:

El contexto juega un papel muy importante en el futuro académico del niño, he tenido alumnos disruptivos que cuando hemos investigado su entorno nos hemos dado cuenta de que su comportamiento es totalmente entendible; madre adicta, con avisos de asistencia social por maltrato infantil, padres en prisión, prendas sucias. A veces no somos conscientes de lo que hay detrás, y necesitamos indagar para poder comprender lo que pasa, y a raíz de ahí, comenzar a trabajar. Para educar, necesitamos entender dónde estamos y para quienes formamos (Urda, comunicación personal, 30 de marzo, 2024).

En consonancia con esto, comprender el contexto ha sido uno de los elementos fundamentales para el diseño y desarrollo del curso formativo. La utilización de diversas herramientas ha permitido una comprensión y detallada de las necesidades, facilitando un planteamiento formativo acertado y efectivo.

Figura 4

Influencia del contexto familiar en el rendimiento y comportamiento académico del alumnado



Nota. La ilustración muestra la consecución de elementos externos influyentes en el alumnado. Se observa como cada factor altera el desarrollo del/la estudiante y desemboca en unas consecuencias negativas. Elaboración propia, 2024.

Ahora bien, desde la perspectiva del profesorado, en la evaluación del curso formativo, se ha señalado la importancia de trabajar la salud mental docente ya que, estos comportamientos inadecuados de convivencia son una de “las principales preocupaciones del profesorado y una importante fuente de estrés y se asocia de forma negativa con la autoeficacia percibida por parte del profesional” (Almog y Shechtman, 2007; Clunies-Ross, Little y Kienhuis, 2008; Egyed y Short, 2006). Esta situación mental reduce la motivación del profesorado y, por consiguiente, influye de manera directa en el alumnado. Si observamos la investigación de Simón et al. (2013), señalan una vinculación directa entre la disrupción y la motivación:

La disrupción sería menor y podría disminuir paulatinamente si el clima motivacional de clase, definido por las pautas de actuación de los profesores, se orientase al aprendizaje, y si estos utilizasen estrategias afrontamiento de la disrupción de tipo constructivo, esto es, estrategias orientadas a enseñar al alumno

a reflexionar y manejar las causas de la conducta disruptiva, proporcionando formas alternativas de actuación (p.59).

Por tanto, quizás el profesorado con su forma de abordar ciertas circunstancias sea partícipe de generar comportamientos disruptivos. Siendo reiterativo con esto, el foco no debe alumbrar solo al alumnado, sino entender que la influencia del profesorado es tan grande que modifica conductas. Esto no solo implica una reestructuración de las metodología y estrategias pedagógicas en busca de un clima de aula que promueva un favorable aprendizaje, sino también la incorporación de técnicas que ayuden al alumnado a comprender y gestionar las causas implícitas de su comportamiento disruptivo. En este sentido, la formación y el apoyo continuo al profesorado en el desarrollo de estas competencias es elemental para mejorar el ambiente del contexto. Asimismo, debemos de entender que el profesorado es un elemento primordial para abordar los comportamientos negativos en el aula, pues partiendo de ellos/as, podemos intervenir y reducir el número de escenarios inapropiados posibles.

2.2. La formación continua como clave pedagógica en el profesorado

Para entender de manera precisa y detallada la importancia y el impacto de la formación permanente del profesorado en el sistema educativo, nos vamos a guiar de la investigación llevada a cabo por Ruiz y Zubizarreta (2012) sobre el “Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria”. Ambos autores han profundizado en la formación del/la docente desde varias perspectivas, incidiendo en su influencia, formas de educar, modelos formativos, impacto y limitaciones, etc. Definen la formación permanente como “medio para la mejora y adaptación de la escuela a una sociedad cambiante en la que la formación continua se hace imprescindible si se desea ofrecer una educación de calidad” (Ruiz et al., 2012, p.316). Además, incorporan un manifiesto de una docente que cita algo interesante: “Siempre se puede aprender algo más porque la sociedad va cambiando y modificando aspectos que repercuten en la docencia”. Este mensaje nos subraya un aspecto esencial en la evolución de la práctica docente, dado que nos hace entender que el profesorado necesita acompañar la ambivalencia de la sociedad actualizándose en contenidos educativos y pedagógicos para que así, no quede lastrado por recursos tradicionales y anticuados. Haciendo énfasis en esta reflexión, la investigación pone de manifiesto la importancia de la motivación como motor propulsor de la formación permanente, pues ambos autores señalan que “dependerá de la motivación

e interés del profesorado hacia la acción formativa y, sobre todo, del grado de aplicabilidad de la misma” (Ruiz et al., 2012, p.316). Como se ha detallado a lo largo del presente documento, la motivación juega un rol trascendental, tanto en el profesorado como en el alumnado, a la hora de formarse. En este sentido, si el profesorado busca dotarse de mayores recursos y experiencias a través de la formación permanente, ayudará a la confección de una educación completa, igualitaria y de calidad. El diseño de cursos formativos tiene una estrecha relación con esta motivación, ya que, dependiendo de su elaboración, promoverá en mayor o menor medida la participación activa del profesorado en las formaciones que se ofertan. Soy reiterativo con esto último por el feedback recibido en el planteamiento del presente curso formativo, el cual coincide con las declaraciones de una docente en la investigación de Ruiz y Zubizarreta (2012):

No busco recetas mágicas, que no existen; pero me gustaría que algunos cursos se orientasen más a la práctica (ejemplos prácticos, posibles actividades a realizar...) muchas veces se quedan en teoría. Además, muchas veces aprendemos de situaciones “idealizadas” que en la cotidianidad del día a día no se dan (p.317).

Como señala la docente, el profesorado necesita recursos tangibles y útiles para su uso diario en un aula, puesto que el salto desde la formación inicial hasta la práctica docente es considerable. Desde una visión pedagógica, debemos de entender que el impacto de la realidad frente a la formación teórica del opositor/a para ser docente, genera falta de dotación en contenidos, recursos, metodologías y herramientas para abordar diferentes circunstancias. Con esto me refiero a que el profesorado necesita de la formación permanente para abastecerse de elementos que no ha adquirido durante su trayectoria académica hasta la función docente. Cuando un/a opositor/a aprueba y consigue su plaza como profesor/a, no recibe una formación sustancial que le ayude a adquirir una identidad clara para enfrentarse a escenarios complejos como lo pueden ser el conflicto o los comportamientos disruptivos en el aula. Bolívar (2007) hace una reflexión que nos permite entender que la confección de la profesión docente requiere un tiempo de experiencias, dado que “la identidad profesional suele ser resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que dar sentido a su ejercicio cotidiano” (p.2). En esta línea, la unión de la formación permanente y la experiencia hace que el profesorado se sienta dotado ante cualquier circunstancia novedosa y cambiante.

3. ANÁLISIS CONTEXTUAL DEL CURSO FORMATIVO

Se ha confeccionado un curso formativo centrado en el enfoque de los comportamientos disruptivos en el aula a través del organismo Centro del Profesorado de Málaga. Es una organización perteneciente a la Junta de Andalucía que aborda, según el Decreto 93/2013, la dinamización, planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado. Se les otorga autonomía pedagógica y de gestión, teniendo que dar cuenta de los resultados obtenidos a la Dirección General responsable y a la Delegación Territorial. Cabe recalcar que, en Andalucía, según el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, los/as docentes deben de participar un mínimo de 100 horas en actividades de formación. Estas horas deben de seguir unas exigencias mínimas y máximas que el CEP debe de tener en consideración al diseñar y ofertar formaciones. Los datos de la Figura 5 muestra estas delimitaciones de manera sencilla y comprensiva, lo que nos hace conocer que el presente curso formativo no debe exceder las 100 horas de formación y precisa de un mínimo de 20 horas para que el curso se oferte con oficialidad.

Figura 5

Tiempo mínimo y máximo requerido para el reconocimiento y certificación por tipo de actividad formativa (horas)

	Tiempo mínimo y máximo requerido para el reconocimiento y certificación por tipo de actividad formativa (horas)	
	MÍNIMO	MÁXIMO
Curso (presencial)	20	100
Curso (red/mixto)	20	150
Seminario	20	50
Grupo de trabajo	30	60
Congreso	8	40

Nota. Contenido de *Eurydice España-REDIE*, actualizado el 22 de noviembre de 2023, p. 1. Copyright 2023 del Ministerio de Educación FP y Deportes.

La importancia de conocer detalladamente el cumplimiento de la normativa con respecto a las horas del profesorado nos permite adecuar el contenido de manera efectiva.

Al tener claridad sobre el tiempo que el profesorado puede destinar a formación, nos permite diseñar un programa que se ajuste al contenido y metodología, potenciando así, el aprendizaje dentro de estos límites. La gran variedad de modalidades formativas ofrece al profesorado una adaptación a sus necesidades y circunstancias personales. Cada docente tiene la posibilidad de seleccionar la modalidad que mejor se adecúe a su situación particular y profesional, lo que genera una motivación que permite al/la profesional tener un compromiso acentuado con la formación continua y permanente. De no ser así, el proceso del/la docente para generar nuevos aprendizajes, dotarse de nuevos recursos y actualizarse en aspectos educativos puede verse afectado y, por consiguiente, establecer una educación pobre. Esta combinación de situaciones favorables ayuda a que la formación permanente sea un recurso bien valorado por los/as profesionales de la educación, pues ofreciendo una gama amplia de posibilidades el/la docente accede de manera voluntaria a formarse en competencias esenciales.

Al hilo de esto último, el presente curso formativo, pretende a través de la formación permanente del profesorado, fortalecer la capacidad de gestión autónoma frente a situaciones disruptivas en el aula. La intervención cobra especial relevancia dado que cuatro de los siete centros educativos analizados solicitan soluciones inmediatas para abordar los comportamientos negativos que perturban el funcionamiento y desarrollo normal del ritmo de la clase. En este sentido, los dos centros restantes han experimentado un ligero repunte en los problemas relacionados con la convivencia, lo que indica la necesidad de una formación menos profunda pero igualmente efectiva con el propósito de abordar la problemática de manera preventiva y evitar su exacerbación. Para trabajar de manera precisa la disrupción y los comportamientos negativos en las aulas, debemos de trabajar de manera grupal “pues trabajar en grupo genera situaciones que facilitan la aplicación de dinámicas que defienden la exploración y el autodesarrollo mediante la propia experiencia” (Aleida & Heriberto, 2003). Esta experiencia es la que impregna al resto de participantes generándose debates reflexivos que concluyen en aprendizajes cooperativos significativos. Passow (2012) afirma que “los graduados valoran el grupo formado por el trabajo en equipo, la competencia comunicativa, el pensamiento crítico y análisis de resultados junto con la resolución de problemas como especialmente relevantes y útiles en su experiencia profesional” (p. 99). De acuerdo con esto, el trabajo en grupo permite que se generen esos espacios donde el pensamiento crítico personal completa las reflexiones del resto de compañeros/as.

4. RESUMEN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA

4.1. Proceso de identificación de las necesidades

Este proyecto de intervención autónoma nace de la detección de las necesidades (anexo I, II y III) asociadas a la convivencia de siete centros educativos de Málaga: I.E.S Carlinda, I.E.S Teatinos, I.E.S Jardines de Puerta Oscura, I.E.S Pablo Picasso, I.E.S Miraflores de los Ángeles, I.E.S Torre Atalaya e I.E.S Guadalmedina. Este análisis ha sido realizado a través de tres herramientas de detección de necesidades:

- Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria. Documentos recogidos por Séneca automáticamente con diferentes valores y patrones que han desarrollado los centros educativos en los últimos tres años hasta la fecha, 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023. Su análisis pasa por tres indicadores: tendencia, relevancia/ISEC Similar y zona educativa.
- Análisis de las memorias de autoevaluación de los centros educativos. Documento que conforma un compendio que encapsula todos los valores esenciales a abordar de cada al inicio del próximo curso académico. Cada departamento dentro del centro educativo se compromete a evaluar minuciosamente el desempeño del curso académico, identificando áreas de oportunidad para el crecimiento y la mejora continua.
- Formulario de detección de necesidades personalizado. Cuestionario enviado a cada Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa (FEIE) de los siete centros educativos. El enfoque se dirigió hacia el análisis, investigación y detección de las necesidades educativas relacionadas con el conflicto en el aula.

Este análisis recogió los siguientes resultados:

Todos los centros educativos evaluados presentan problemas de convivencia y conductas disruptivas en diferentes niveles académicos. Estas problemáticas afectan negativamente de manera directa al ambiente educativo y a la calidad del aprendizaje, resaltando la necesidad de intervenciones formativas específicas para mejorar la gestión del comportamiento en el aula. Siendo más preciso, las respuestas abiertas del *Formulario*

de detección de necesidades personalizado revelan una demanda necesaria de estrategias concretas, recursos útiles, materiales prácticos y tangibles para abordar situaciones reales de disrupción en el aula. Del mismo modo, se solicita formación en gestión de emociones, mediación, convivencia positiva, prevención del conflicto y manejo del alumnado problemático.

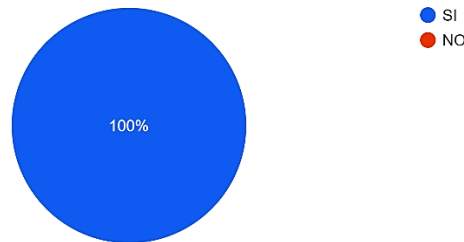
A modo de resumen, tras la realización del análisis de las necesidades, se han observado que existen necesidades formativas en resolución, gestión y detección de conductas disruptivas en el aula por parte de los centros investigados como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Encuesta de detección de necesidades

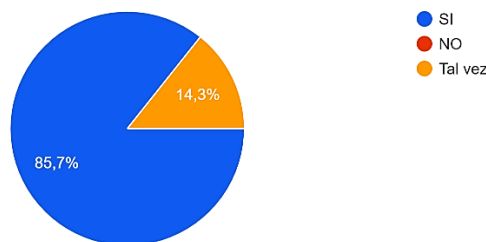
¿Cree que el profesorado necesita más formación en estrategias de gestión de conflictos y comportamientos disruptivos en el aula?

7 respuestas



¿Ha notado un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes debido a problemas de convivencia en el aula?

7 respuestas



Nota. Los siguientes gráficos muestran dos de las preguntas realizadas en la encuesta emitida a los departamentos de FEIE de los siete centros educativos analizados. Elaboración propia, 2024.

De no ofertar un curso formativo específico para esta temática, los centros educativos podrían sufrir un incremento del conflicto y, por ende, un empeoramiento en

el rendimiento académico del alumnado por la inestabilidad del clima de trabajo. Esta investigación a interconectado elementos objetivos y subjetivos lo que ha dado consistencia a unos resultados cercanos a la realidad, fiables y eficaces en el diseño del curso formativo. Por último, cabe señalar que los propios FEIE han mostrado interés, a través del *Formulario de detección de necesidades personalizado*, por formar al profesorado de los centros educativos en este ámbito.

4.2. Objetivos

Los propósitos que tiene el presente PIA es diseñar un curso formativo en zona, dirigido al profesorado de secundaria, con el fin de proporcionar herramientas prácticas y recursos para la detección y gestión efectiva de comportamientos disruptivos en el entorno educativo, contribuyendo así a promover una convivencia saludable en el aula. Del mismo modo, se buscará:

1. Proporcionar al profesorado de secundaria estrategias y técnicas prácticas para identificar de manera temprana conductas disruptivas en el aula, para intervenir preventivamente y evitar su escalada.
2. Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de abordar las conductas disruptivas desde una perspectiva integral, considerando tanto los factores individuales de los estudiantes como los contextuales del entorno educativo.
3. Fomentar la reflexión y el intercambio de experiencias entre el profesorado participante en la formación, con el fin de enriquecer su práctica docente.
4. Facilitar herramientas y técnicas de gestión e identificación de emociones, con el fin de que el profesorado conozca de cerca cuales son las situaciones y sus reacciones ante una problemática.

4.3. Enfoques metodológicos

Para conseguir cumplir los objetivos marcados, el presente curso formativo se sustentó en metodologías basadas en perspectivas didácticas, reflexivas, educativas y pedagógicas. La selección de estas disciplinas se hizo con el fin de comprender y atender a las necesidades específicas del profesorado que busca poner solución a problemáticas reales en contextos diversos. El planteamiento de la formación busca la orientación hacia la unificación de vertientes activas y participativas, ya que es la manera más adecuada

para abordar la temática del conflicto y los comportamientos disruptivos en el aula. Para ello, se hizo uso de dos metodologías:

1. El Aprendizaje Basado en la Experiencia (ABE).
2. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Ambos enfoques confeccionan elementos nutritivos para abordar dinámicas grupales, facilitar espacios de reflexión y debate, generar situaciones reales, etc. En la actualidad, el ABE ha sido utilizado por varios autores como López et al. (2023) en su manual “Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento” donde se reflejan técnicas variadas de intervención a través de problemas, y por López y Zuluaga (2016) en su teoría del “Modelo de aprendizaje experiencia como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula”. De manera paralela, el ABP también se encuentra en un estado donde autores como Gorospe y Aberasturi (2013) y Sastre (2018) la utilizan como un modelo que ayuda a tener propuesta de aprendizaje basado en debates reales y propuestas innovadoras en las universidades. En este sentido, el uso de estas dos metodología nace de la comprensión de la posición del profesorado con la intención de proporcionar a los/as asistentes una experiencia cercana a la realidad actualizada del momento, generando espacios donde se visibilicen las problemáticas.

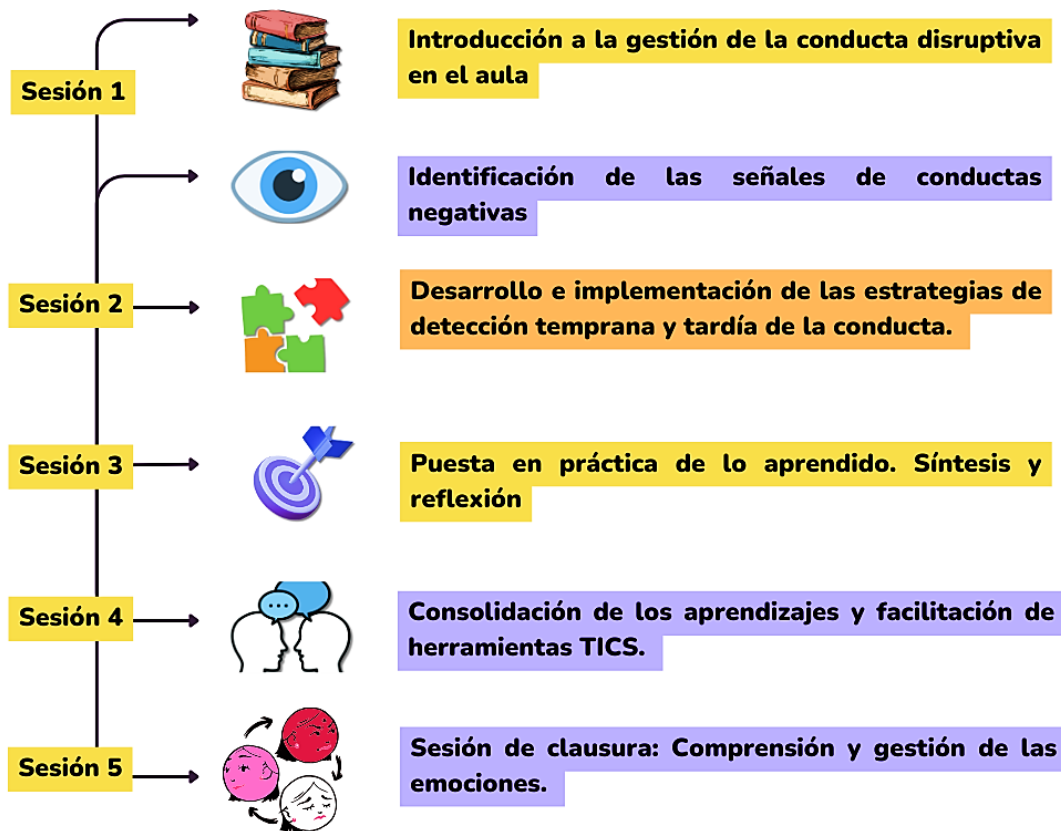
Por otro lado, el curso formativo fue sometido a dos modelos de evaluación final. En primer lugar, la formación fue remitida a cinco áreas y cuatro responsabilidades del Centro del Profesorado de Málaga, generando un margen de respuestas estimado de entre 15 y 20. El planteamiento del formulario de evaluación se basó en rúbricas usadas antes en cursos formativos de índole similar, para acercarnos lo más posible a criterios objetivos. Este instrumento de evaluación ha sido adjuntado en una página del sitio web donde se aloja el curso formativo. En segundo lugar, se aplicó una autoevaluación elaborada según los modelos de evaluación empleados comúnmente en las formaciones realizadas por el CEP. La implementación de estos dos sistemas facilitó una visión integral y de gran criterio riguroso al curso formativo, permitiendo una evaluación detallada y profunda tanto desde la visión externa como interna.

4.4. Despliegue del curso formativo

El curso formativo “Estrategias de intervención temprana en situaciones de disrupción o conductas negativas en el aula” se encuentra implantado en una web (anexo IV) donde se detalla minuciosamente cada parte de la formación. No obstante, se presentará el siguiente esquema, representado en la figura 7, a modo de resumen.

Figura 7

Esquema de la estructura del curso formativo en zona



Nota. La figura muestra la organización del contenido del curso formativo distribuido en cuatro sesiones interconectadas y siguiendo un avance coherente, pues cada sesión ayuda al desarrollo de la siguiente. Elaboración propia, 2024.

4.5. Temporalización y logística del curso formativo

El curso formativo se realizará en zona, es decir, se invitará a los siete centros educativos analizados en un punto cercano donde se llevará a cabo la formación. Estará tan solo destinado al profesorado de dichos centros. Para que la formación se pueda realizar, debe haber un mínimo de 20 profesores/as inscritos/as. Se compone de cinco sesiones de tres horas cada una, distribuidas en dos meses y una semana, lo que hace un

total de 15 horas de formación. Las sesiones se desarrollarán en las semanas una y tres de ambos meses, sin cortar la última sesión que se realizará el primer lunes del último mes, y en cada lunes, dejando un margen de una semana entre cada sesión. La formación tendrá un horario de 16:30 a 19:30. El registro de asistencias será supervisado a través de una hoja de firmas facilitada al/la encargado/a del DFIE. De igual forma, la asistencia será obligatoria para poder certificar la formación.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>Sesión 1</i>				
P	A	U	S	A
<i>Sesión 2</i>				
P	A	U	S	A
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>Sesión 3</i>				
P	A	U	S	A
<i>Sesión 4</i>				
P	A	U	S	A
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>Sesión 5</i>				
Evaluación del curso formativo				
Tras finalizar la sesión 5 en la primera semana del mes, se procederá a dejar un margen de 7 días para la elaboración de la evaluación del curso.				

Así pues, el curso formativo “Estrategias de Intervención Temprana en Situaciones de Disrupción o Conductas Negativas en el Aula” se estructurará de la siguiente manera.

SESIÓN 1

Cabe destacar que, cada participante tendrá el manual en el que se respaldará el curso formativo, documento en el que podrán realizar anotaciones, sugerencias, dudas. Se busca con esta guía mantener al participante unido con cada sesión y, además, facilitarle recursos que utilizará en su práctica docente al finalizar la formación (anexo V).

1. Introducción a la gestión de la conducta disruptiva en el aula.

Se llevará a cabo un debate inicial donde cada participante contará sus experiencias, vivencias y reflexiones referentes a la disrupción o conflicto en el aula. Se pretende que cada persona aporte una experiencia tanto positiva como negativa. Esto ayudará a crear un ambiente de empatía y conexión entre el profesorado. Una vez se hayan expuesto los relatos, se procederá a incidir en las conductas que más se han repetido. Lo que se busca con esta primera actividad es lograr entender la situación de cada persona para llegar al núcleo del problema (desde lo externo a lo interno). Esta dinámica se vincula con el objetivo específico número tres. Además, se facilitará a cada asistente un documento (anexo VI) con las preguntas que utilizará el/la ponente.

2. Identificación de las señales de conductas negativas.

En esta segunda tarea se buscará sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la detección temprana de conductas disruptivas, se analizarán los motivos más comunes de situaciones de conflicto, se apreciarán los errores más comunes propiciados por el profesorado y sus consecuencias. Por ejemplo: pecar del uso excesivo de partes disciplinarios, abuso de autoridad, poca paciencia para abordar situaciones, mala gestión de las emociones. Al finalizar esta sesión, se enviará una actividad a casa: análisis DAFO individual (anexo VII) sobre la capacidad de gestionar conductas disruptivas y conflictivas en el aula. Esta dinámica se vincula con el objetivo específico número dos.

SESIÓN 2

3. Desarrollo e implementación de las estrategias de detección temprana y tardía de la conducta.

Se comenzará la segunda sesión reflexionando y compartiendo ideas sobre la tarea enviada a casa en el pasado encuentro, pues detectar las debilidades, fortalezas, amenazas

y oportunidades puede ayudar al/la asistente a comprender las posibles causas de las situaciones conflictivas. Tras esto, se expondrán herramientas, metodologías y técnicas sobre cómo gestionar la situación disruptiva en el aula. Esta sesión debe ser sustancioso, puesto que en la tercera sesión se aplicará cada una de ellas. Durante el desarrollo del taller, se facilitarán pausas para realizar feedbacks sobre la viabilidad y adaptabilidad de las herramientas. Esta dinámica se vincula con el objetivo específico número uno.

SESIÓN 3

4. Puesta en práctica de lo aprendido. Síntesis y reflexión.

En esta sesión se llevará a la práctica todo lo aprendido en el anterior encuentro. En primer lugar, se realizará una simulación de situaciones reales (anexo VIII) en el aula con rol-play. Se distribuirá al profesorado en pequeños grupos, cada grupo deberá simular la situación que le ha tocado. Tras finalizar la actuación, el resto de pequeños grupos tendrá que poner remedio a la problemática. Del mismo modo, se hará con todos/as los/as participantes. Se prevén alrededor de diez rol-playing. Finalizada la tarea, se proyectará un video (anexo IX) con análisis de circunstancia de disrupción y conflictos en el aula. El objetivo de este video será representar una situación real donde el profesorado utiliza técnicas para resolver la situación de conflicto. Se cerrará la sesión con una tarea de casa: cuestionario sobre sensaciones (anexo X). Esta dinámica se vincula con el objetivo específico número tres.

SESIÓN 4

5. Consolidación de los aprendizajes y facilitación de herramientas TICS.

Se inicia esta sesión con un debate abierto y reflexivo sobre la tarea enviada a casa en el encuentro pasado, tras esto, se discutirá sobre mejoras, sugerencias y dudas referente a las técnicas herramientas y métodos expuestos hasta el momento. Una vez realizada esta dinámica, se pasará a entrar en profundidad en abordar herramientas TICS para facilitar al profesorado su gestión del contenido didáctico. Para ello, se reproducirá un video (anexo XI) que contiene 25 herramientas digitales para docentes. Durante la visualización del fragmento, se realizarán preguntas y reflexiones sobre la utilidad de cada uno de estos elementos. El fragmento visual es de María Rojas, una experta en contenidos digitales como creación de evaluaciones, edición de videos, diseño e-learning. Estos recursos serán

añadidos en el banco de herramientas depositado en la web del curso formativo. Para finalizar la sesión, se pedirá a todos/as los/as participantes que pongan a prueba alguna de las herramientas expuestas en la sesión, pues en el siguiente encuentro se realizará una puesta común de experiencias. Esta dinámica se vincula con el objetivo número tres.

SESIÓN 5

6. Sesión de Clausura: Comprensión y gestión de las emociones.

Esta última sesión estará destinada a que el profesorado entienda la importancia de gestionar sus emociones y el uso habitual de técnicas de relajación y desconexión. Previo a esto, se pondrá en común las experiencias de los/as participantes que hayan podido hacer uso de algunas de las herramientas expuestas en la sesión anterior. Una vez dialogadas, se pasará a la fase de comprensión de las emociones. Para ello, se expondrán situaciones reales (anexo XII) en las que el profesorado deberá dibujar o expresar las emociones que aparecen en cada escenario. Cada vez que los/as asistentes enseñen sus ilustraciones, se generarán debates para dar solución a las emociones que se expresan. Ahora bien, se utilizará el “Programa de Relajación en la Vida Cotidiana” de Aida Rabal, añadido en el banco de herramientas, para realizar una sesión de relajación que ayudará al/la asistente a bajar la tensión laboral. Esta sesión se vincula con el objetivo número cuatro.

Concluida todas las sesiones, el profesorado participante deberá entregar la tarea final siguiente: Diseño de una clase magistral con uso de herramientas de la formación.

Del mismo modo, se contempla ajustes y realineamientos para poner mayor énfasis en ciertas áreas o técnicas según lo requiera la situación. Por otro lado, los recursos materiales y humanos que se precisarán en el centro educativo donde se implante la formación son:

Materiales	Humanos
Proyector de video	2 ponentes
Folios (pack de 100)	
Ordenador conectado a la red	
Bolígrafos	

5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA

La evaluación ha excedido notablemente las expectativas previstas en un inicio, al generar trece respuestas sumamente elaboradas, extensas y reflexivas. Cada participante ha dedicado una cantidad significativa de tiempo a abordar de manera coherente las cuestiones concebidas para evaluar el curso formativo.

5.1. Resultados

Después de concluir las evaluaciones, se han obtenido unos resultados que se presentan de manera clara y sencilla en la figura 8, mostrando las respuestas de los/as participantes. Del mismo modo, en el anexo XIII, se desglosa la autoevaluación realizada del curso formativo.

Figura 8

Cuestionario personalizado respondido por los/as asesores/as del CEP de Málaga.

Ámbito o responsabilidad en el CEP que ha participado		
Área científico-tecnológico; Área cívico-social; área científico tecnológico; Religión católica; Área lingüístico; Ámbito deportivo; Autoformación; Formación Interna; Formación Profesional; Formación permanente; Programas para la innovación; Participación e igualdad; PROA+.		
Preguntas	SI	NO
¿Considera que los objetivos del curso están claramente definidos y son alcanzables?	100%	
¿Considera que los contenidos del curso son adecuados para abordar las necesidades y desafíos que enfrenta el/la docente en su práctica?	100%	
¿La formación diseñada sigue una estructura coherente y adecuada a la problemática?	100%	
¿Considera que los materiales proporcionados, como el manual de curso y los documentos adjuntos, son adecuados para el curso?	100%	

¿Considera que las actividades/dinámicas que se plantea serían útiles para abordar la disrupción en el aula?	100%	
¿El número de horas estimado para la formación es correcto?	84.6%	0%
<p>Una respuesta es en texto (7.7%): Podrías añadir más horas, pero online.</p> <p>Una respuesta es en texto (7.7%): Añadiría una sesión más enfocada a lo emocional.</p>		
Preguntas	Respuestas	
Del 1 al 5. ¿Son útiles los materiales diseñados?	<p>Valoración de 3: Una vez seleccionada (7.7%)</p> <p>Valoración de 4: Seis veces seleccionada (46.2%)</p> <p>Valoración de 5: Seis selecciones (46.2%)</p>	
Del 1 al 5. ¿Es adecuado el planteamiento del curso formativo?	<p>Valoración de 4: Seis veces seleccionada (46.2%)</p> <p>Valoración de 5: Siete veces seleccionada (53.8%)</p>	
Preguntas	Presencial	Ambas
¿Qué modalidad es la más adecuada para abordar los elementos definidos en el curso formativo?	69.2%	30.8%
<p>¿Hubo algún aspecto importante que consideres que faltó en el contenido del curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si bien el curso se centra en la gestión de comportamientos disruptivos en el aula, no parece haber una consideración explícita de cómo las diferencias culturales, étnicas o socioeconómicas pueden influir en estos comportamientos y en las estrategias para abordarlos. ✓ Me faltaría actividades o temario sobre autogestión emocional y bienestar del docente. ✓ Dar atención al autocuidado y al desarrollo de habilidades de autorregulación emocional para los docentes. 		

- ✓ Puede que falte algún objetivo o finalidad. Es decir, al acabar el curso formativo sería interesante el profesorado entregase un elemento final.
- ✓ Podría faltar algún enfoque en el aspecto mental del profesorado.
- ✓ No.
- ✓ Si. Dotar al profesorado de material para que realicen sus alumnos/as.
- ✓ No descartaría utilizar tu moodle para añadir partes online.
- ✓ Introducir algún elemento en línea.
- ✓ Si. Tienes que añadir cartelería del curso formativo.
- ✓ Si, algún espacio para facilitar recursos en línea.
- ✓ Atender la diversidad funcional.
- ✓ Más dinámicas grupales.

¿Hubo alguna sesión que considere que se destacó positivamente en términos de diseño?

Si. El juego de casos reales.

Están bien ajustadas la mayoría.

El análisis del video.

Análisis de video.

Todas siguen un orden muy lógico y adecuado.

Todas.

El manual es muy completo.

Todas son adecuadas. La idea del análisis del video que has diseñado es muy apropiada para trabajar.

El aspecto de recursos es muy bueno.

Me gusta que las sesiones tengan una parte teórica y práctica.

Análisis del video y sesión 3.

Rol-playing de casos reales.

Nota. La presente tabla muestra las respuestas a algunas cuestiones del formulario de evaluación. Se han extraído las propuestas de mejora para posteriormente desgranarlo en otro apartado. Contenido de Kachmin, Portafolio de Prácticas. Prácticum II, p. 23-27. Copyright 2024 de la Universidad de Málaga.

5.2. Comprensión de los resultados

La evaluación realizada por el personal asesor del CEP revela resultados mayormente positivos y mejoras notorias en el curso formativo. Los objetivos iniciales fueron cumplidos satisfactoriamente, pues el 100% de los/as participantes consideraron adecuados dichos objetivos. En cuanto a los contenidos, la evaluación muestra un desempeño similar al de los objetivos, destacando la necesidad de incorporar herramientas adicionales para abordar las características de los centros educativos analizados. Respecto a las horas destinadas a la formación, la mayoría de las respuestas muestran que estas son suficientes, aunque un porcentaje menor sugiere una ampliación del horario. Los/as asesores/as señalan con un 84,6% que las horas son las suficientes para abordar el contenido planteado, pero el 15,4% refleja la necesidad de ampliar y extender el horario de la formación. En esta misma línea, la modalidad presencial es preferida por la gran parte, seguida por una combinación de modalidades presencial y en línea. Los/as asesores/as entienden que, con un 69.2%, la opción presencial es la mejor manera de abordar esta temática. Del mismo modo, un 30.8% considera apropiado utilizar ambas modalidades: online y presencial.

Por otro lado, se identifica la necesidad de abordar la salud mental del profesorado en el curso formativo, ya que dada la relevancia del tema y la alta presencia de estrés en los/as docentes, se sugiere integrar sesiones y herramientas específicas para gestionar el bienestar emocional docente. Esto supone que los objetivos pueden sufrir un cambio superficial con la incorporación de nuevas sesiones. En cuanto a los aspectos que más se han destacado de las sesiones, se observa que el análisis de video ha sido acogido como un recurso relevante, pues tiene un gran potencial para enriquecer aún más la calidad de la formación a través de elementos visuales.

Por último, la autoevaluación realizada del curso formativo muestra semejanzas con la evaluación realizada por el personal del CEP de Málaga. Podemos observar estas similitudes en la figura 9.

Figura 9

Semejanzas entre ambas evaluaciones



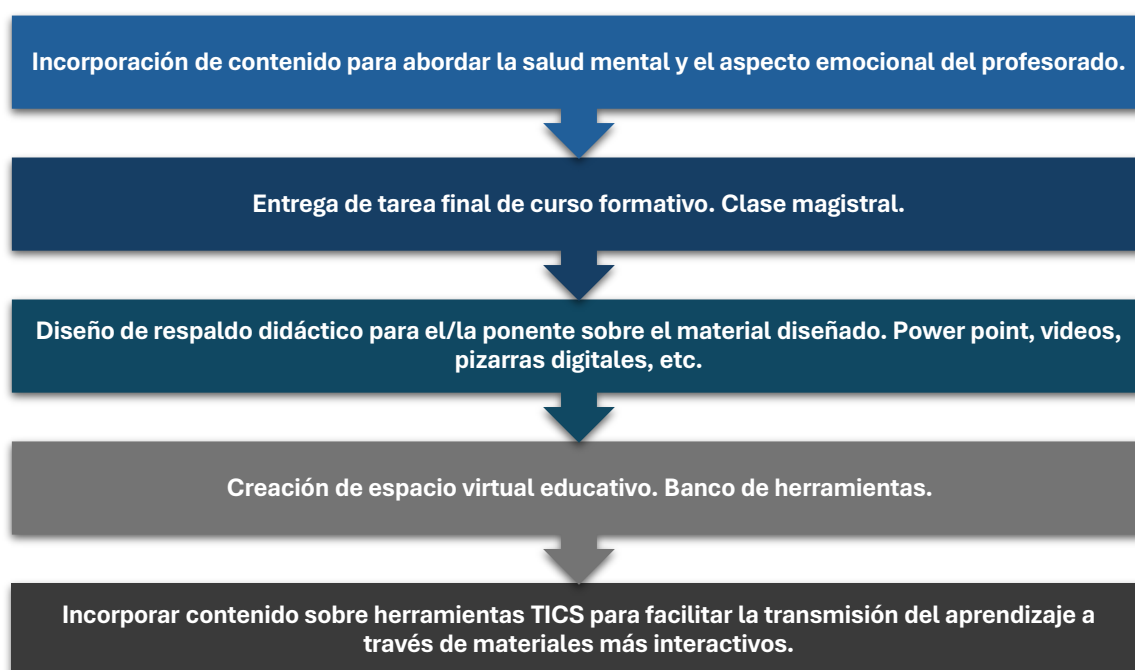
Nota. Estos indicadores seleccionados tienen una clara semejanza entre ambas evaluaciones. Nos puede indicar que la percepción personal y externa siguen una línea paralela. Contenido de Kachmin, Portafolio de Prácticas. Prácticum II, p. 34. Copyright 2024 de la Universidad de Málaga.

6. PROPUESTA DE MEJORA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En respuesta a los hallazgos de la evaluación por la que ha pasado el curso formativo, este TFG se propone profundizar en la optimización apropiada de la formación, priorizando cinco áreas de mejora específicas mostradas en la figura 10.

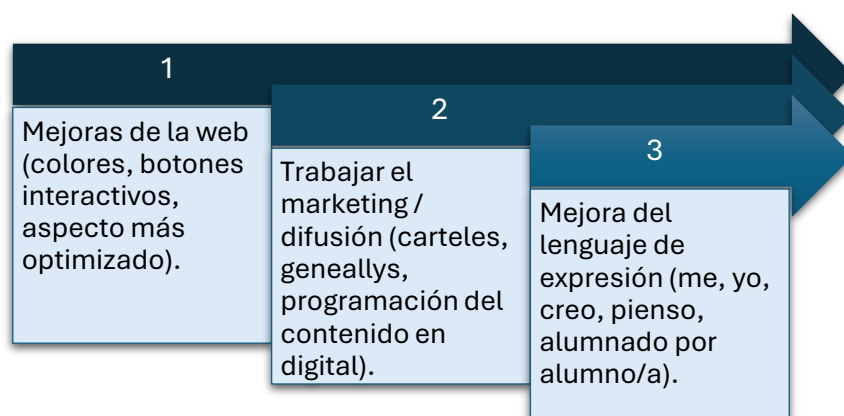
Figura 10

Elementos de mejora



Nota. Se observan las cinco propuestas de mejora recogidas de las evaluaciones realizadas en el desarrollo del Prácticum. Elaboración propia, 2024.

De manera paralela, se procederá simultáneamente a abordar aquellos elementos considerados como de menor trascendencia, entendidos como aspectos secundarios en el marco de este análisis. Es preciso aclarar que esta distinción no implica menospreciar el peso de estas mejoras en el devenir del curso formativo; más bien, simbolizar una distinción en la jerarquía de su impacto. En este sentido, se han identificado tres mejoras específicas, tal como se detalla en la figura 11, las cuales, si bien no mantienen el mismo nivel de predominio que las cinco propuestas principales, aun así, desempeñan un papel significativo en el proceso de perfeccionamiento del curso formativo.

Figura 11*Mejoras secundarias*

Nota. Se observa de manera escalonada, las mejoras de carácter secundario que se llevarán a cabo en las perfecciones del curso formativo. Elaboración propia, 2024.

La incorporación de estas tres mejoras adicionales se justifica en función de su capacidad para ayudar a mejorar aspectos complementarios del curso formativo, así como la estructura, la experiencia del/la participante y la calidad general del proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de que su impacto no puede ser tan palpable como la de las propuestas principales, su incorporación contribuirá a consolidar una formación más completa y eficaz. De esta manera, la forma de abordar tanto las mejoras principales como las secundarias, señala un compromiso con la persecución de la excelencia y el avance continuo de la planificación y ejecución del curso formativo.

6.1. Resumen de las modificaciones del curso formativo

- ✓ Ampliación de una sesión. La formación pasa de cuatro a cinco sesiones y de 12 a 15 horas (tres horas más).
- ✓ Abordaje de la emociones. Se añade una sesión específica para esta temática.
- ✓ Incorporación de Banco de Herramientas. Espacio virtual en la Moodle para añadir contenido didáctico. Videos, libros, artículos, noticias, podcast.
- ✓ Ampliación de objetivos. Se suma un objetivo específico más.
- ✓ Abordaje de recursos TIC. Se destina parte de una sesión a este aspecto.
- ✓ Modificaciones superficiales. Se realizan cambios en la imagen de la Moodle.
- ✓ Gestión del marketing. Se diseña cartelería y métodos de difusión del curso.

7. REFLEXIÓN CRÍTICA

La siguiente reflexión pivotará sobre tres elementos, que se muestran en la figura 12, que juegan un rol relevante en los comportamientos conflictivos o disruptivos en el aula.

Figura 12

Ciclo del conflicto



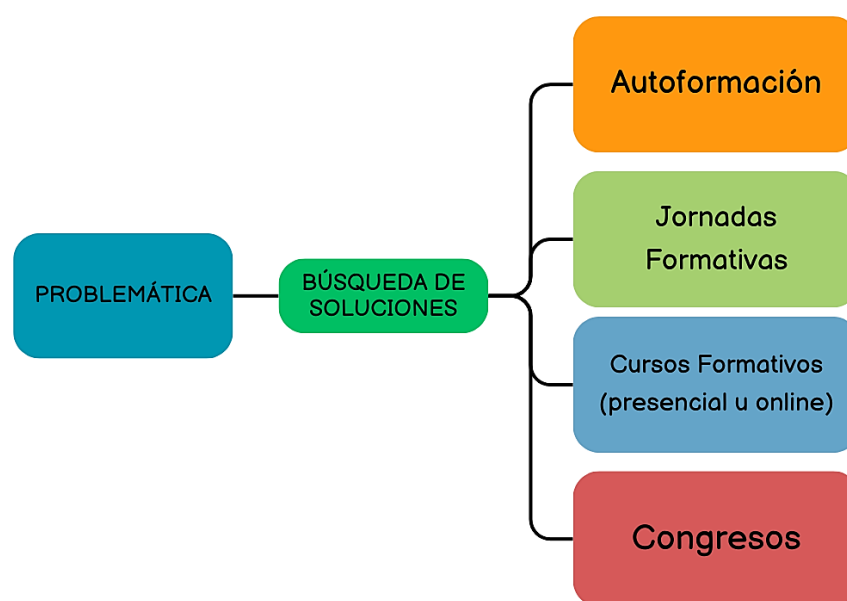
Nota. La figura muestra los tres elementos que tienen una influencia directa en la causa o la prevención de los comportamientos disruptivos. Elaboración propia, 2024.

Poner la visión únicamente en el alumnado como fuente del problema es un error flagrante, y este es un elemento que remarcaba un gran ponente a la hora de abordar la gestión de comportamientos de acoso. Este mismo sujeto señalaba el gran beneficio que tiene buscar una solución teniendo una perspectiva externa, que aborde el mayor número de ejes de información. Señalaba que siempre que se busca el/la culpable del conflicto, aparecen escenas que nos muestran lo contrario y por tanto, perdemos tiempo de reacción. En este sentido, cuando centramos la mirada en abrir el abanico de fuentes de recogida de información, encontramos espacios donde podemos intervenir y dar solución a la problemática a través de varias vertientes. Este es el caso del “alumnado disruptivo”, una situación que surge tras la influencia en el/la alumno/a de diferentes partes de su entorno: familia, amigos/as, relaciones interpersonales, motivaciones, aspiraciones, problemas físicos y mentales. Estos factores pueden determinar ciertas conductas perjudiciales para el desarrollo normal de una clase, pero el sistema educativo debe tener recursos para abordar estas problemáticas y facilitar soluciones efectivas. Quizás las leyes y el

seguimiento estricto del cumplimiento de los tiempos perjudican al margen de actuaciones que tiene un/a docente. En muchas ocasiones, imaginamos de qué manera podemos plantear nuestras clases magistrales para que todo el alumnado siga las lecciones de manera unísona sin dejar atrás a ningún individuo, pero al plantear métodos distintos nos topamos de frente con las exigencias de las leyes educativas o pensamientos del centro educativo y decidimos pisar el acelerador dejando atrás cualquier bache. Es aquí donde la formación permanente puede tener una cabida elemental para abordar cualquier cuestión educativa. Si observamos la figura 13, podemos apreciar las soluciones que se encuentran disponibles para que el profesorado pueda formarse en las problemáticas específicas de su centro educativo.

Figura 13

Confección de soluciones a problemáticas



Nota. El esquema muestra las posibles soluciones a través de la formación permanente de los conflictos en el aula. el profesorado tiene acceso a una gama amplia de formaciones. Elaboración propia, 2024.

Ahora bien, debemos de comprender que un conflicto no es parte de un/a culpable, sino un problema general que afecta a toda la comunidad educativas. Hemos entendido dos posturas hasta el momento, la del alumnado y la del profesorado. Vamos a ir más allá y comprender las circunstancias adversas desde una visión resiliente de los/as agentes implicados/as en el sistema educativo. Como bien sabemos, la profesión docente puede llegar a ser estresante por motivos familiares, económicos, salud mental. Tenorio et al. (2021) señala que “frente a esta realidad, existen investigaciones que tratan de resolver

estos problemas, pues una de ellas es la resiliencia docente” (p.118). Dentro de la selección de las investigaciones, se encuentra la definición de Flores (2018) que entiende este concepto como “una construcción relativa, evolutiva y dinámica. Se construye socialmente y depende de las disposiciones personales y profesionales” (p.74). Esta definición tiene un aspecto simbólico dado que nos incorpora el concepto social como un elemento primordial para construir una dinámica resiliente. No debemos olvidar que el contexto social, en cuanto a su influencia en el sistema educativo se refiere, es un pilar más de la comunidad educativa que engloba a un centro escolar. Cuando existe una problemática en las entrañas de un centro, todos los agentes implicados deben de intervenir de manera conjunta y colaborativa para poner solución a dicha cuestión. Esta unión involucra a familias, profesores/as, directivos/as, tutores/as, orientadores/as y toda la red externa al centro educativo. Esta intervención conjunta debe centrarse en una mirada fija en la solución y no en el problema, ya que de esto trata ser resiliente.

Hasta que la administración educativa no comprenda que la formación continua del docente no es administrar sólo contenidos sino prepararlos para perfeccionarse como personas y adquirir la resiliencia necesaria para afrontar una educación en un mundo cambiante, la educación no adquirirá el sentido amplio que su definición engloba. Gómez et al. (2016) hace una reflexión que nos ayuda a entender la unión entre la formación y la resiliencia de los/as profesionales de la educación como elementos sustanciales para gestionar problemáticas:

Hasta que la administración educativa no comprenda que la formación continua del docente no es administrar sólo contenidos sino prepararlos para perfeccionarse como personas y adquirir la resiliencia necesaria para afrontar una educación en un mundo cambiante, la educación no adquirirá el sentido amplio que su definición engloba (p.172).

Este cambio de la sociedad que nombra el autor es el que nos debe tener en alerta y unidos ante cualquier adversidad, pues que los centros educativos trabajen de manera conjunta a través del proceso de resiliencia es la mejor manera para atender todas las circunstancias educativas y sociales. Esta unión que empodera a la comunidad educativa no debe de quedarse anclada tras la solución de un conflicto, sino que es necesario mantener la resiliencia durante todos los cursos académicos para que cuando aparezcan situaciones adversas nos ayude a afrontarlo de una manera eficaz.

8. CONCLUSIONES

Tras cuatro años formándome como pedagogo en la Universidad de Málaga y tras pasar por dos experiencias distintas en mis prácticas externas, me marcho con una sensación satisfactoria y orgullosa. Para plasmar de manera adecuada mi trayectoria en cuatro años, la siguiente tabla muestra un balance sobre los aspectos más significativos.

APRENDIZAJES



- El contexto del alumnado es un elemento esencial para cualquier cambio educativo.
- El aprendizaje se cultiva dando a cada alumno/a lo que necesita de la manera que lo necesita.
- La orientación educativa es el puente por donde todo el alumnado necesita transitar para encontrarse asimismo/a.
- La atención a la diversidad se debe de hacer desde el aula, en el contexto ordinario del alumnado.
- La formación permanente del profesorado es uno de los recursos más útiles y eficientes para abordar problemáticas, dotar al profesorado de nuevos recursos y asegurar una educación de calidad.

REFLEXIONES



- ¿El profesorado está perdiendo valor y autoridad en los centros educativos?
- ¿La profesión docente perderá relevancia por la sobrecarga que sufren los/as profesores/as?
- ¿La orientación educativa será más importante en el tipo por la selección del alumnado de acceso a grados medios y superiores? ¿alumnado cansado de carreras universitarias?
- ¿El absentismo escolar seguirá creciendo?, ¿es una señal?
- ¿Pedagogía será una de las disciplinas más importantes en nuestro país?, ¿tendrá la relevancia que tiene en otros países?

¿QUÉ ESPERO DEL FUTURO?



Sueño con dedicarme a la educación, a transmitir mis aprendizajes y guiar al alumnado hacia el lugar que ansía llegar. Quiero ser un profesional que garantice la igualdad de oportunidades, que facilite recursos nuevos y diversos, que se forme en nuevas competencias, que luche por el alumnado que se encuentre en situaciones complejas, que no se rinda ante ninguna adversidad, que trabaje en equipo mano a mano para lograr que cada alumno/a disfrute aprendiendo, y sobre todo, construir un entorno donde todos/as sean felices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, M. C., & Cavaco, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality*, 34(8), 907-922.
- Beal, G. y Bolhen, J. (1996). *Planificación de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional.
- Brunner, J., y Elacqua, G. (2003). *Informe capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Camargo, M., Vergara, M., et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112.
- CLUNIES-ROSS, P., LITTLE, E., & KIENHUIS, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cobos Cedillo, A. (2022). *Manual de orientación educativa: teoría y práctica de la psicopedagogía: (1 ed.)*. Madrid, Narcea Ediciones. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/219654?page=33>.
- Correa Gorospe, J. M., & Jiménez Aberasturi Apraiz, E. (2013). (Re) pensar la innovación en la universidad desde la indagación: la relación pedagógica en la universidad.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema

- Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. (n.d).
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1>
- Egyed, C., & Short, R. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Erazo Guerra, X. F., & Rosero Morales, E. D. R. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606.
- Fernández García, I. (2007). La disrupción en el aula. *Idea: la revista del Consejo Escolar de Navarra*.
- Fidalgo, A. (2018, 5 de febrero). *¿Por qué la innovación educativa no consigue, de momento, transformar la educación?* Investigación e Innovación Educativa.
<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2018/02/05/por-que-la-innovacion-educativa-no-consigue-de-momento-transformar-la-educacion/>
- Flores, M. A. (2018). Teacher Resilience in Adverse Contexts: Issues of Professionalism and Professional Identity. En *Resilience in Education* (pp. 167-184). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_10
- García, I. F. (2001). ¿Qué entendemos por "disrupción"? Guía para la convivencia en el aula (pp. 15-26). CissPraxis.
- Gil, R. L. (2018). Formación docente inicial, permanente y posgraduada, en perspectiva sistémica consistente. In *La formación docente: horizontes y rutas de innovación* (pp. 515-532). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k1g.20>
- Gómez Mujica, Aleida, & Acosta Rodríguez, Heriberto. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es.
- INE-Instituto Nacional de Estadística. (n.d.). Productos y Servicios/Publicaciones/Publicaciones de descarga gratuita.
https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

- Kachmin Bouzaadalla, Adil. (2024). Portafolio de Prácticas. Prácticum II. Universidad de Málaga.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Art. 102 (España). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López, H. G., & Zuluaga, C. L. G. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 23(41), 37-54.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Meneses, E. L., & Bravo, C. B. (Eds.). (2023). *Educación, tecnología, innovación y transferencia del conocimiento*. ESIC.
- Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-16923-consolidado.pdf>
- Passow, H. J. (2012). Which ABET competencies do engineering graduates find most important in their work? *Journal of Engineering Education*, 101(1), 95-118.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, M. R. G., & Zubizarreta, A. C. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Sandilos, L. E., Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Merritt, E. G. (2020). English learners' achievement in mathematics and science: Examining the role of self-efficacy. *Journal of school psychology*, 79, 1-15.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 40(2), 1-10.
- Sangrá, A. y Wheeler, S. (2013). New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, 107-115.

- Santoveña-Casal, S.M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77. <https://bit.ly/2WwCWLg>
- Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas* (Vol. 235004). Editorial Gedisa.
- Sheppard, A. (2005). Development of school attendance difficulties: an exploratory study. *Pastoral Care in Education*, 23(3), 19-26.
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Culture and Education*, 25(1), 49-64.
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197.
- Torrego, J. C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 11-26). Barcelona: Graó.
- Torrego, J., & Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Uruñuela, P. M. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.

ANEXO

Anexo I: Ejemplo de indicador homologado.

ÁREA DE MEDICIÓN: Clima y convivencia												
Indicador										Tendencia	Relevancia	
↓ Alumnado que solo presenta conductas contrarias a la convivencia.										▼	▼	
↓ Alumnado que solo presenta conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.										▼	▼	
↑ Cumplimiento de normas de convivencia.										▲	▲	
↓ Conductas contrarias a la convivencia.										▼	▼	
↓ Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.										▼	▼	

↓ INDICADOR: Alumnado que solo presenta conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.												
	20/21			21/22			22/23			Media	Tendencia	Relevancia
	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.			
Centro	2,86	5,10	0,63	4,92	7,55	2,41	5,39	10,00	0,61	4,39	▼	▼
ISEC Similar	2,23	2,90	1,53	2,53	3,61	1,44	2,92	3,99	1,92	2,56		
Zona Educativa	1,43	1,89	0,96	1,45	1,84	1,07	1,90	2,62	1,12	1,59		
Andalucía	1,45	1,98	0,91	1,50	2,08	0,90	1,73	2,39	1,06	1,56		

↓ INDICADOR: Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.												
	20/21			21/22			22/23			Media	Tendencia	Relevancia
	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.			
Centro	29,21	52,23	6,33	35,69	63,52	9,04	22,16	42,94	0,61	29,02	▼	▼
ISEC Similar	16,65	26,18	7,01	23,24	36,65	9,64	26,72	41,30	12,47	22,20		
Zona Educativa	11,94	18,19	5,81	14,57	21,78	7,30	15,39	23,10	7,35	13,97		
Andalucía	11,07	16,84	5,14	13,21	20,01	6,16	14,01	21,19	6,68	12,76		

↓ INDICADOR: Alumnado reincidente en conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales para la convivencia.												
	20/21			21/22			22/23			Media	Tendencia	Relevancia
	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.	Total	Hom.	Muj.			
Centro	7,30	10,83	3,80	7,69	11,95	3,61	6,59	12,35	0,61	7,19	▼	▼
ISEC Similar	8,00	11,42	4,65	9,13	12,99	5,31	10,46	14,42	6,69	9,20		
Zona Educativa	5,33	7,58	3,19	6,27	8,85	3,77	7,21	9,80	4,66	6,27		
Andalucía	5,22	7,37	3,07	6,11	8,58	3,63	6,83	9,45	4,18	6,05		

Anexo II: Ejemplo de memoria de autoevaluación.

Indicador/es:	Medición:
- Media de horas no regulares para formación del claustro.	Conseguido
- N° de cursos realizados por el profesorado.	Conseguido
- Porcentaje del profesorado que certifica todas las horas de la FC.	Conseguido
- Profesorado participante en la FC.	Conseguido
Propuesta de mejora:	
Continuar avanzando en el Plan de Formación del profesorado.	
Se ha conseguido la propuesta: Si	

Indicador/es:	Medición:
- Realización del inventario. (Si/No)	En proceso
Propuesta de mejora:	
Iniciar la actualización del inventario del centro	
Se ha conseguido la propuesta: En proceso	

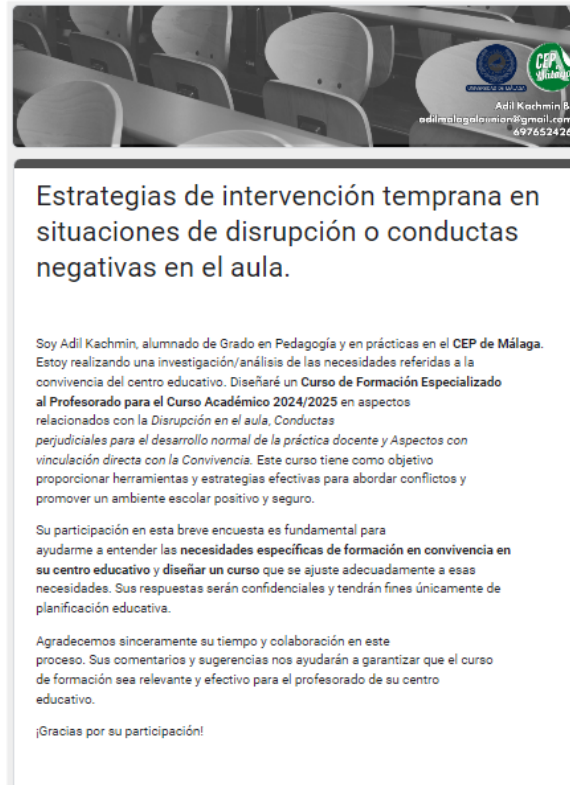
Número de propuestas de mejora CONSEGUIDAS para la modificación del Plan de Centro:

- Ampliar la atención en el aula de convivencia.
- Aumentar el porcentaje de alumnado que se presenta a la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad.
- Consolidar los datos positivos de convivencia.
- Continuar avanzando en el Plan de Formación del profesorado.
- Establecer mecanismos estandarizados para aumentar la eficacia de los planes de refuerzo del alumnado con materias pendientes.
- Establecer mecanismos estandarizados para la evaluación de la práctica docente.
- Fijar un calendario de reuniones de trabajo de los órganos colegiados y comisiones.
- Implantar metodologías innovadoras a nivel de centro
- Profundizar sobre la puesta en marcha de situaciones de aprendizaje.

Propuestas de mejora NO CONSEGUIDAS o EN PROCESO para valorar su inclusión en el Plan de Mejora:

- Implantar sistemas de refuerzo positivo para mejorar la convivencia. En proceso
- Iniciar la actualización del inventario del centro En proceso

Anexo III: Formulario de detección de necesidades



Adil Kachmin B.
adilmalagalaminian@gmail.com
697652426

Estrategias de intervención temprana en situaciones de interrupción o conductas negativas en el aula.

Soy Adil Kachmin, alumnado de Grado en Pedagogía y en prácticas en el CEP de Málaga. Estoy realizando una investigación/análisis de las necesidades referidas a la convivencia del centro educativo. Diseñaré un **Curso de Formación Especializado al Profesorado para el Curso Académico 2024/2025** en aspectos relacionados con la *Disrupción en el aula, Conductas perjudiciales para el desarrollo normal de la práctica docente y Aspectos con vinculación directa con la Convivencia*. Este curso tiene como objetivo proporcionar herramientas y estrategias efectivas para abordar conflictos y promover un ambiente escolar positivo y seguro.

Su participación en esta breve encuesta es fundamental para ayudarme a entender las **necesidades específicas de formación en convivencia en su centro educativo y diseñar un curso** que se ajuste adecuadamente a esas necesidades. Sus respuestas serán confidenciales y tendrán fines únicamente de planificación educativa.

Agradecemos sinceramente su tiempo y colaboración en este proceso. Sus comentarios y sugerencias nos ayudarán a garantizar que el curso de formación sea relevante y efectivo para el profesorado de su centro educativo.

¡Gracias por su participación!

Acceda con el siguiente link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddWljmeKr_8KU226BuIIXU796n_JNfyqPaTPEYNvCASXMTDA/viewform

o escanee el siguiente QR:



Anexo IV: Página web con el contenido y descripción del curso formativo.



Acceda con el siguiente link: <https://sites.google.com/view/curso-en-zona/inicio>

o escanee el siguiente QR:



Anexo V: Manual base del curso formativo.



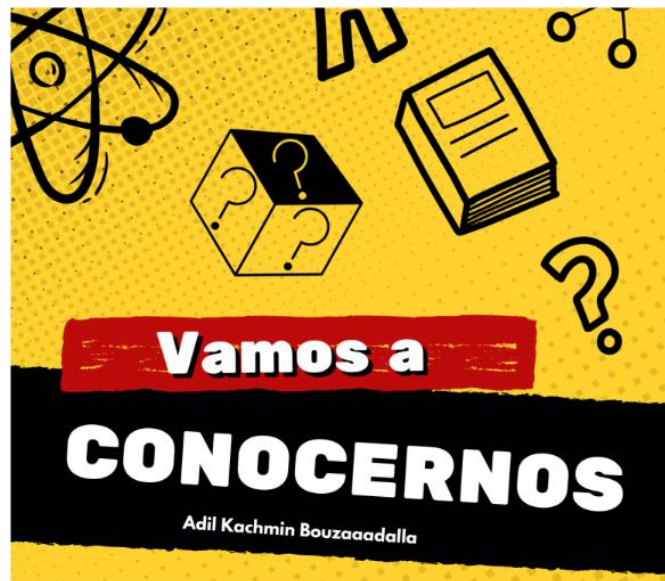
Acceda con el siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1o3FdDV0bYWHskQOXGT7RLT7y69lJa-i0>

o escanee el siguiente QR:



Anexo VI: Cuestionario “vamos a conocernos”.



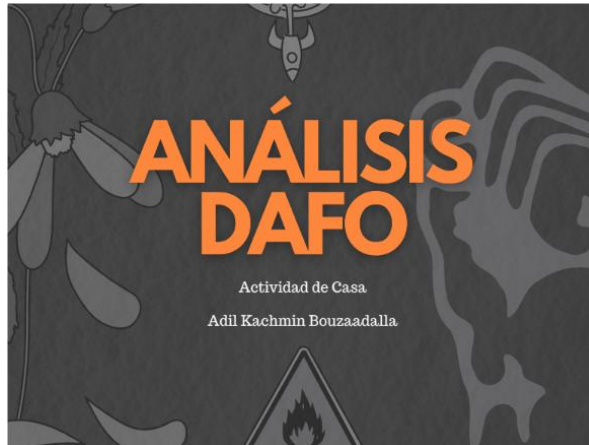
Acceda con el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1xIwpsGd_1-BEx2b-ke_cKH8mIMT6PpzR?usp=sharing

o escanee el siguiente QR:



Anexo VII: Actividad DAFO.



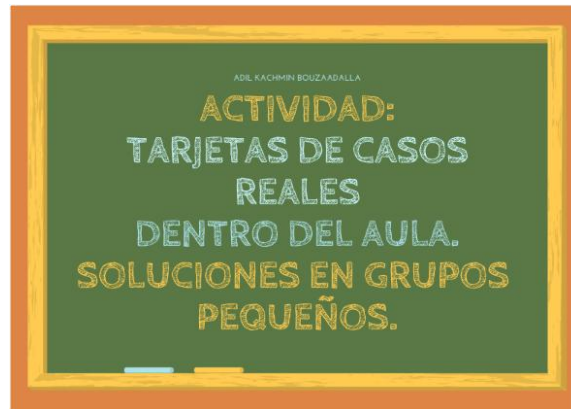
Acceda con el siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1u4-VQFVNUAbGY0ZxrHKe0nR5LdZTpZAA?usp=sharing>

o escanee el siguiente QR:



Anexo VIII: Simulación casos reales.



Acceda con el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1uulnmIbkMDh9nKQrIXuT8ZuDKww_-RrJ?usp=sharing

o escanee el siguiente QR:



Anexo IX: Video personalizado para análisis de técnicas de resolución de conflicto.



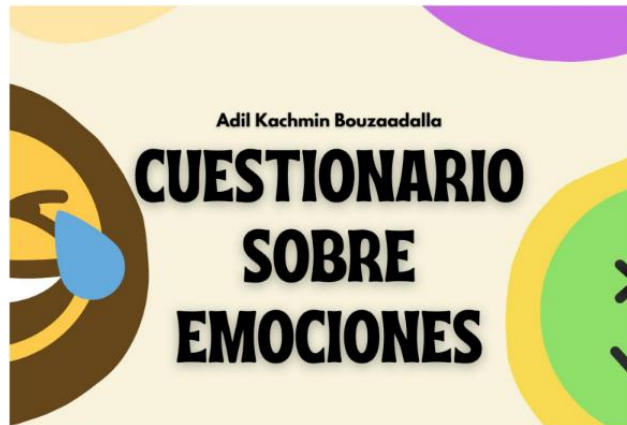
Acceda con el siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1mXyKvq7p1p-SOARrpCPsz1FtGcqWikOC?usp=sharing>

o escanee el siguiente QR:



Anexo X: Cuestionario de emociones.



Acceda con el siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1qLWxforDMhcqQ9NMelhuqcLB-ZZ5NNOZ?usp=sharing>

o escanee el siguiente QR:



Anexo XI: Video “25 herramientas digitales para docentes”.



Acceda con el siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=k99ZxeDXsks&t=76s>

o escanee el siguiente QR:



Anexo XII: Comprensión y gestión de las emociones.



Acceda con el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1GbXjZL_I6g1F5BXX58-0EDncot3kIWYW?usp=sharing

o escanee el siguiente QR:



Anexo XIII: Autoevaluación del curso formativo.

Pregunta	Tipo de Valoración	Valoración
Si el curso se llevase a cabo, ¿qué tan alcanzables serían los objetivos?	De cero a diez	8
Observaciones de la cuestión		
<p>Los objetivos del curso son alcanzables, ya que se diseñan con el propósito de abordar las necesidades específicas del profesorado de secundaria en la detección y gestión de comportamientos disruptivos en el aula. El enfoque práctico y la sensibilización sobre la importancia de abordar estas conductas desde una perspectiva integral garantizan la efectividad y éxito del curso formativo. Además, la inclusión de actividades de reflexión y el intercambio de experiencias personales entre los/as participantes fortalecerá el aprendizaje y enriquecerá su práctica docente diaria. Por lo tanto, considero que los objetivos e la formación tienen una alta probabilidad de ser alcanzados con éxito.</p>		
¿Se han facilitado recursos materiales?	De cero a diez	9
Observaciones de la cuestión		
<p>Se ha diseñado un manual específico para abordar cada aspecto del conflicto dentro del aula: instrucciones para detectar los comportamientos disruptivos, consejos para manejar conductas contrarias a la convivencia, distribución del aula de maneras adaptadas a la necesidad de la práctica docente, etc.</p>		
Adecuación de los contenidos a las necesidades formativas	De cero a diez	9
Observaciones de la cuestión		
<p>Las sesiones se han diseñado de una manera cuidadosamente estructuradas para abordar aspectos específicos relacionados con la detección y gestión de comportamientos disruptivos en el aula. Además, se incorporan actividades prácticas, dinámicas y reflexivas que permiten al profesorado participante aplicar lo aprendido en su contexto educativo, lo que mejora aún más la pertinencia de los contenidos.</p>		
Utilidad en la práctica profesional	De cero a diez	7

Observaciones de la cuestión		
<p>A pesar de que el curso ofrece herramientas, estrategias y técnicas para abordar la conducta disruptiva, la implementación exitosa en el aula puede ser desafiante por la diversidad del alumnado, las limitaciones de recursos y el tiempo disponible para la formación y la práctica. Sin embargo, el diseño de la formación parece estar bien adaptada para abordar estas problemáticas al facilitar escenarios para la reflexión, el intercambio de experiencias y la aplicación práctica de las técnicas expuestas. Aunque no garantiza una solución definitiva e inmediata para todos los desafíos en la gestión del aula, el curso formativo puede brindar a los/as docentes herramientas útiles y un marco de referencia para abordar la conducta disruptiva de manera más efectiva.</p>		
Grado de aplicación en un contexto educativo	De cero a diez	7
Observaciones de la cuestión		
<p>Si bien el curso proporciona herramientas y estrategias valiosas, su efectividad puede variar según factores como la situación socioeconómica, la diversidad cultural, y la ubicación geográfica del centro educativo. Es clave reconocer que las dinámicas y necesidades del alumnado pueden diferir significativamente entre distintos entornos escolares.</p> <p>Es decir, aunque el curso formativo puede ser beneficioso y aplicable en muchos contextos educativos, es necesario adaptarlo según las características específicas de cada centro educativo. Esto puede implicar ajustes en las estrategias y enfoques de enseñanza, así como una comprensión de las realidades para garantizar su efectividad y relevancia.</p>		
Nivel de innovación del diseño	De cero a diez	9
Observaciones de la cuestión		
<p>El curso demuestra innovación al integrar diferentes enfoques pedagógicos y metodológicos como el aprendizaje Basado en la Experiencia (ABE) y Basado en Problemas (ABP). La inclusión de actividades como debates, análisis de casos, simulaciones de situaciones reales y feedbacks proporciona al alumnado una experiencia de aprendizaje dinámica, participativa y cargada de materiales útiles. Asimismo, el enfoque en la reflexión, el intercambio de experiencias y la aplicación práctica de las técnicas aprendidas promueve un aprendizaje significativo. De igual modo, el diseño de la formación se basa en prácticas pedagógicas probadas, su implementación integrada y la combinación de diferentes estrategias.</p>		

Destaque algún aspecto que haya resultado interesante	Texto	
Observaciones de la cuestión		
<p>Debo resaltar dos elementos que se consideran importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual base sobre herramientas útiles para la disrupción en el aula. • Inclusión de actividades prácticas y reflexivas. <p>El manual ha sido diseñado tras un análisis e investigación profunda sobre las diversas técnicas eficientes para atender el conflicto dentro del aula. La gran gama de utilidades que conforman el documento hace que destaque por el gran uso que se haría de él, tanto en el desarrollo del curso como en la práctica docente. Del mismo modo, la representación de situaciones reales en la sesión número tres a través del role-playing brinda al profesorado participante la gran oportunidad de experimentar y practicar las diversas técnicas comprendidas en un entorno controlado, esto podría aumentar su confianza para manejar escenarios similares en el aula.</p>		
Destaque algún aspecto susceptible de mejora	Texto	
Rigor y solvencia en los contenidos desarrollados (<i>0 = muy improbable / 10 = sin duda, lo recomendaría</i>)	De cero a diez/ no procede	9
Observaciones de la cuestión		
<p>El curso considero que está bien fundamentado en teorías y prácticas pedagógicas probadas, proporcionando al profesorado una base sólida para comprender y abordar la gestión de comportamientos disruptivos en el aula. Además, la incorporación de herramientas prácticas y la reflexión sobre la aplicación de los contenidos en la práctica docente ayudan a la solidez de la formación.</p>		
Señale los posibles efectos producidos en el aula tras la transferencia de lo aprendido	Texto	
Observaciones de la cuestión		
<p>Desde la perspectiva del aprendizaje del profesorado que ha participado en la formación, la transferencia de lo aprendido podría traducirse en una serie de efectos significativos en el aula.</p>		

Al implementar las estrategias, herramientas y técnicas adquiridas durante el curso, el profesorado podría experimentar una transformación en su enfoque hacia la gestión de la disrupción en el aula. La aplicación práctica de estas herramientas les permitirá abordar los desafíos de comportamiento efectivamente. Por otro lado, la aplicación de técnicas de comunicación y resolución de conflictos puede fortalecer los vínculos entre el profesorado y sus alumnos/as. Del mismo modo, tener en posesión y aplicar las estrategias reflejadas en el manual, podrá ayudar a detectar conductas perjudiciales para la convivencia en el aula.

¿Cómo evaluarías la diversidad de métodos de enseñanza utilizados en el curso?	De cero a diez	8
--	----------------	---

Observaciones de la cuestión

1. Se ha utilizado una metodología basada en la Experiencia (ABE) y en Problemas (ABP).
2. Se ha facilitado un manual compuesto por varias herramientas, técnicas de detección de conductas negativas, métodos de aprendizajes, distribución del aula.
3. Se ha hecho uso de recursos multimedia a través de un video editado para resolver problemáticas entre iguales.
4. Se ha fomentado la interactividad entre los/as participantes a través de diversas actividades.

¿En qué medida el curso fomenta la participación y el compromiso de los/as asistentes?	De cero a diez	10
--	----------------	----

Observaciones de la cuestión

La formación está enfocada en el profesorado, partiendo de su participación como elemento fundamental del desarrollo del curso.