

Actuación del profesorado ante las conductas disruptivas en los centros de educación primaria: Estudio mixto en la comunidad de Madrid*

Teachers' Performance in the Face of Disruptive Behaviors in Primary Education Centers: A Mixed Study in the Community of Madrid

Recibido: 02 Febrero 2022 | Aceptado: 18 Diciembre 2024

EVA SOLERA HERNÁNDEZ

Universidad Internacional de La Rioja, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3755-0888>

SONIA GUTIÉRREZ GÓMEZ-CALCERRADA^a

Universidad Internacional de La Rioja, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-728X>

ARIADNA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ

Universidad Rey Juan Carlos, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8556-2170>

DOMINGO PALACIOS-CEÑA

Universidad Rey Juan Carlos, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0669-6339>

RESUMEN

Este estudio analiza las conductas disruptivas en tercer ciclo de educación primaria de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid y la actuación del profesorado. Se utilizó un diseño mixto, mediante un análisis estadístico descriptivo e inferencial, junto a un análisis cualitativo mediante entrevistas a los docentes. Los profesores reportan la importante presencia de conductas disruptivas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable género de los docentes en el reporte de alguna conducta, así como en la variable medidas adoptadas respecto a las variables: tipo de centro, años de experiencia y edad. Los temas destacados en las entrevistas realizadas son: identidad profesional, autoridad, planes de estudio y papel de las familias. A partir de estos datos, se establece la necesidad de formación de los profesores para identificar conductas disruptivas y disponer de un mayor repertorio de medidas de actuación y estrategias de autocuidado.

Palabras clave

educación primaria; disrupción; conflictos; medidas de actuación; estrategias de afrontamiento.

ABSTRACT

This study aims to analyze disruptive behaviors in the third cycle of primary education in public and concerted centers in the Community of Madrid, as well as the performance of teachers. A mixed-methods design was used, combining descriptive and inferential statistical analysis with a qualitative component based on teacher interviews. Teachers reported the significant presence of disruptive behaviors in classrooms. Statistically

^aAutor de correspondencia. Correo electrónico: sonia.gutierrez@unir.net

Para citar este artículo: Solera, E., Gutiérrez, S., Martínez-Martínez, A., & Palacios-Ceña, D. (2025). Actuación del profesorado ante las conductas disruptivas en los centros de educación primaria: Estudio mixto en la comunidad de Madrid. *Universitas Psychologica*, 24, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy24.apac>

significant differences were observed in relation to the gender of teachers in the reporting of certain behaviors, and in the measures adopted, depending on the type of school, years of teaching experience, and teacher age. The themes highlighted in the interviews were professional identity, authority, study plans, and the role of families. The findings underscore the need for teacher training to identify disruptive behaviors and the development of a broader repertoire of intervention measures and self-care strategies to better manage classroom dynamics and enhance teacher well-being.

Keywords

primary education; disruption; conflicts; action measures catalogue; coping strategies.

El conflicto forma parte de nuestra vida y en el ámbito educativo, como en otros entornos sociales, también se producen, lo que preocupa a los investigadores (Hernández & Buscà, 2016). Lawrence et al. (1983), consideran que toda conducta que altere el proceso de enseñanza-aprendizaje, o suponga una violación de las normas establecidas en el centro, es un comportamiento desafiante.

Sin embargo, la situación de intercambio social que se produce en este contexto facilita la adquisición de nuevos aprendizajes y comportamientos, lo cual debe aprovecharse para inculcar en los alumnos habilidades y conductas adecuadas para una convivencia positiva dentro y fuera de las aulas. Pero, como indican Vizcarra et al. (2018), dependiendo del enfoque educativo se considerará el conflicto como una alteración de la convivencia o una oportunidad de cambio y desarrollo personal y grupal (Pineda-Alfonso, 2011).

Desde hace tiempo el bullying ha centrado el interés de los investigadores, principalmente en educación secundaria, dejando de lado conflictos menores y etapas como educación infantil y primaria. Nos referimos a conflictos como interrupción, indisciplina, desinterés académico y comportamientos antisociales (Pérez de Guzmán et al., 2011), además de actos vandálicos y daños materiales, absentismo y prácticas ilegales (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2001). Lo que Hakvoort y Olsson (2014), denominan: conflictos emergentes, que pueden ir creciendo,

convirtiéndose en problemáticos y con peores consecuencias.

Como señalan Gotzens et al. (2010), las conductas disruptivas y de indisciplina son muy comunes en las aulas, tendiendo a alterar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo que Silva Lorente y Torrego Seijo (2013), añaden que la identificación de un comportamiento como disruptivo depende en gran medida de la percepción del docente.

Mareš (2018), realizó una revisión de trabajos publicados entre 1986 y 2018 en centros euroamericanos de educación primaria y secundaria, que al hablar de indisciplina incluyen conductas graves (acosar a compañeros, perseguir, mostrarse desobediente, destruir propiedades escolares, actuar malintencionadamente) y leves (inactividad, jugar con objetos personales, usar el móvil durante la clase, escuchar música).

Karasu et al. (2019), por su parte, recogen información en diferentes escuelas de educación tanto primaria como secundaria de Ankara, diferencian entre “violencia-agresión”, que incluye conductas de golpear y jurar; y “desobediencia”, incluyendo “hablar sin permiso”. Según sus resultados, los comportamientos desafiantes más frecuentes son violencia física, verbal e interrupción de clases. Como conductas concretas en el aula destacan “hablar sin permiso”, “no sentarse en su sitio” y “no escuchar la lección”, como recogen Görmez (2016), Sadık & Aslan (2015). Sin embargo, el profesorado, en lugar de prevenir, muestra su intención de tomar medidas sobre la situación actual, lo que también señalaron Yılmaz (2012).

Sanli (2019), observó que los principales problemas son “evitar que los padres asuman responsabilidades”, “falta de equipamiento”, “falta de condiciones físicas” y “violencia verbal y física”; mientras que “hablar sin permiso” y “conductas indisciplinadas” no son tan frecuentes. Sin embargo, Kirbaş y Atay (2017), señalaban como problema principal “hablar sin permiso”; además de “los bajos niveles de preparación de los alumnos”, “no escuchar durante las lecciones”, “no centrar la atención en ellas”, “quejas de un alumno sobre

otro constantemente” y “pedir ir al baño con frecuencia”. También Sadık y Arslan (2015), destacan “hablar sin permiso”, “no mostrar interés en la lección” y “caminar por el aula”.

Por otro lado Scherzinger y Wettstein (2019), diferencian entre interrupciones no agresivas (agitar, interrumpir) y agresivas (amenazar, avergonzar, ridiculizar) por parte de alumnos, al igual que Crawshaw (2015), y profesores como Lewis (2001).

Los resultados de Torrego y Moreno (2001), en centros públicos y privados españoles de educación primaria, y los de Piñuel (2006), Torrego (2007) y Pizarro (2010) indican que existe una importante preocupación docente por la indisciplina y sus consecuencias violentas.

Posteriormente, Pérez de Guzmán et al. (2011) trataron de identificar los conflictos más comunes en primaria y secundaria, tras aplicar algunas técnicas de intervención, observaron que pueden reducirse algunos, principalmente de disrupción e indisciplina, implicando a los alumnos.

Córdoba et al. (2016), realizaron un estudio en Andalucía sobre convivencia escolar en tercer ciclo de primaria. Igual que como observaron Del Rey et al. (2009) junto a Herrera y Bravo (2012), el alumnado considera fundamental la actuación del profesorado, el cumplimiento de las reglas del centro y la relación entre compañeros, para configurar una convivencia positiva. Como dificultades para conseguirla destacan: disruptividad, desidia docente e indisciplina, además de victimización y agresión.

También Álvarez et al. (2016a), insisten en la importancia de las conductas disruptivas en el manejo del aula, igual que, según indican, recogen otras investigaciones españolas (Díaz-Aguado & Martínez, 2013 citado por Álvarez 2016a; Gotzens et al., 2010).

Álvarez et al. (2016b), insisten en el aumento de conductas disruptivas en las aulas, como demuestran otras investigaciones españolas mencionadas en su trabajo, así como la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (OECD, 2014).

A nivel internacional algunos estudios han analizado el comportamiento de los profesores en

la gestión del aula, como indican Sanli (2019) y Everstone y Emmer (2012), recalcando su importancia para favorecer la interacción entre los alumnos y establecer reglas y procedimientos. En este sentido Sari y Altun (2015), ya habían señalado las dificultades de los docentes para motivar al alumnado, así como la ausencia de criterios claros para manejar refuerzos y castigos; lo que podría estar relacionado con su experiencia profesional (Sanli, 2019). En cualquier caso, diversas investigaciones destacan la importancia de la cooperación entre escuela y familia para abordar estas situaciones (Álvarez et al., 2016a; Sorani-Villanueva et al., 2014).

Karasu et al. (2019) indicó que la medida más utilizada por los maestros ante estas conductas es el castigo, asociado a enviar al alumno a dirección, aunque algunos docentes realizan acciones preventivas, como advertencias verbales o lectura de libros. Por tanto, los investigadores diferencian un enfoque de intervención y uno preventivo, utilizando en mayor medida la entrevista con las familias frente al “envío a oficinas” en el enfoque de interferencia; y “organizar entrenamientos” en mayor medida frente a “reglas de enseñanza” desde el enfoque preventivo.

A nivel nacional Córdoba et al. (2016), destacan la importancia de afrontar la gestión de la convivencia escolar de forma global (McIntosh et al., 2011), mediante planes de convivencia y proyectos educativos que den importancia a fomentar buenas relaciones entre alumnos. Unido a esto, es fundamental promover planes personalizados de acción tutorial.

Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo (2019), se centran en el papel del docente en el aula, diferenciando entre mediador y figura autoritaria. El primero facilita comunicación, ayuda y colaboración, mientras el segundo genera una convivencia más negativa. El mediador desarrolla actuaciones preventivas, mientras el autoritario es punitivo (Fierro, 2013).

Sobre esto se han desarrollado diferentes campañas, jornadas y programas para ofrecer herramientas y recursos docentes para afrontar las situaciones conflictivas (Álvarez et al., 2016a). Pero el objetivo de este trabajo es

conocer a cuáles conductas disruptivas se enfrentan realmente los docentes de educación primaria en el aula, cómo actúan, y cómo les afecta.

Método

Muestra

Contamos con una muestra incidental de 57 profesores (39 de colegios concertados y 18 de colegios públicos) de 8 centros de Madrid capital y 2 centros de otras poblaciones de la Comunidad de Madrid. De los participantes 37 eran mujeres (63.8%) y 20 varones (34.5%), siendo la media de edad 39.49 años y la media de experiencia 14.63 años.

Los criterios de inclusión fueron: a) impartir docencia en tercer ciclo de primaria; b) tener como mínimo un año de experiencia docente en dicho ciclo, y estar trabajando en el momento del estudio; c) no presentar deterioro cognitivo o problemas de comunicación verbal o por otros medios alternativos en lengua española.

Además, se realizó un estudio fenomenológico, con la misma muestra inicial, pero solamente tres centros concertados accedieron a participar en las entrevistas. Se realizó un muestreo por propósito, seleccionando participantes que podían proporcionar información directa para contestar a la pregunta de investigación (Ritchie & Lewis, 2005), y que cumplieren los criterios de inclusión. Se utilizó la técnica de Bola de Nieve (Johnson, 2004), de modo que los participantes conectaron al equipo investigador con otros docentes de su entorno para continuar con la investigación, “apoyando” la presencia de los investigadores en ese contexto (Sandín, 2010).

Respecto al tamaño de la muestra, la finalización de la recogida de datos se produjo cuando se cumplió el principio de “saturación teórica de los datos”, cuando ninguna información relevante aparece desde las entrevistas (Silverman, 2006). En total se entrevistaron 12 profesores, siendo la edad media 42.16 años y la media de experiencia total 18.5 años.

Procedimiento

Inicialmente se estableció contacto con diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid. En aquellos que decidieron participar los investigadores se reunieron con los profesores para explicar cómo cumplimentar el instrumento para recoger su opinión sobre la frecuencia de conductas disruptivas en el aula y las medidas de actuación.

Instrumentos de evaluación

Utilizamos el inventario de conductas disruptivas del alumnado desarrollado dentro del Proyecto Atlántida (Sánchez & Luengo, 2003; Luengo & Moreno, 2007), centrado en la investigación y la mejora educativa para fomentar la organización y los valores democráticos en la escuela. Como recoge la Anexo 1, en la que se incluyen 23 conductas disruptivas y la posibilidad de añadir información aclaratoria sobre ellas. Para valorar la presencia de cada conducta se establecen cuatro opciones de respuesta: mucho, poco, casi nunca y nunca. Se obtuvo información de la frecuencia con la que los profesores perciben que se produce esta conducta en el aula.

Además, se plantean 12 medidas de actuación, en las que el profesor debía marcar ante cada comportamiento todas las medidas utilizadas y añadiendo otras medidas que no aparecían en qué eran utilizadas.

Es un instrumento de fácil cumplimentación, con un lenguaje muy descriptivo de las conductas, el cual es utilizado por otras investigaciones, como la de Nail et al. (2018).

En el estudio fenomenológico se utilizaron entrevistas no estructuradas, mediante preguntas abiertas (Ryan & Bernard, 2003), para evitar inducir una respuesta determinada. La pregunta fue: ¿Cuál es su experiencia como profesor de enseñanza de tercer ciclo de primaria?

Posteriormente, se utilizó una guía de preguntas semi-estructurada, construida en base a las narraciones y respuestas de los participantes en las primeras entrevistas no estructuradas, así como a la revisión bibliográfica. Se trataba de

preguntas directas, lo suficientemente abiertas para permitirles compartir su experiencia sin ser dirigidos, como recoge la Tabla 1. Se utilizó la guía para profundizar y recoger información de aspectos relevantes para la investigación (Johnson, 2004).

Tabla 1
Guía de preguntas de entrevistas semi-estructuradas

Área de estudio	Pregunta
Experiencia como profesor de enseñanza en tercer ciclo de primaria	¿Cómo lo vive usted? ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza de tercer ciclo de primaria? ¿Qué es lo más relevante para usted?
Factores generales	¿Qué elementos o factores influyen en su trabajo como profesor? ¿Me podría explicar, bajo su opinión, el rol de las familias? ¿Me podría explicar, bajo su opinión, el rol de los otros profesores? ¿Me podría explicar, bajo su opinión, el rol de los niños?
Estilo del profesor	¿Existe un perfil "tipo" de profesor? ¿Qué elementos considera relevante para enseñar en tercero de primaria?

Durante la realización de las entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas, los investigadores tomaban notas, que se integraban en el análisis a través de su cuaderno de campo.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas, palabra por palabra, por los investigadores.

En la Tabla 2 se recogen las estrategias de muestreo y los métodos de recogida de datos utilizados.

Tabla 2
Muestreo e Instrumentos de recogida de datos

Etapas	Muestreo	Recogida de datos	Número entrevistas	Lugar
1ª	Propósito y técnicas de bola de nieve	No estructurada y 12 notas de campo de los investigadores	6	Colegios educación primaria
2ª	Propósito y técnicas de bola de nieve	Semiestructurada más guía de preguntas y 12 notas de campo de los investigadores	6	Colegios educación primaria

Diseño

Se utilizó un diseño de investigación mixto, con análisis estadístico y análisis del discurso, adoptando la triangulación como enfoque metodológico para extraer inferencias entre hallazgos cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar, se utilizó un diseño no experimental mediante un estudio de tipo selectivo descriptivo para el análisis global de las conductas disruptivas y medidas ante ellas; y de tipo selectivo analítico para el análisis por tipo de centro, así como para las variables género, edad y años de experiencia de los docentes.

En segundo lugar, se realizó un estudio cualitativo fenomenológico, utilizando para el análisis la propuesta de Giorgi (1975). Se realizó una transcripción literal de entrevistas y notas recogidas. Los textos resultantes se codificaron y todo elemento de identificación de los participantes fue retirado, para poder permitir el análisis fenomenológico-cualitativo (Denzin & Lincoln, 2005). Se analizó la información siguiendo el método de análisis de datos cualitativos de Giorgi (1975, 1997, 2005), partiendo de un análisis inicial donde se transcriben los textos y se analizan desde una perspectiva descriptiva (palabras, frases y metáforas obtenidas de los textos). Los datos recogidos y codificados en un primer momento, se reducen a unidades de significado para identificar los elementos comunes entre los datos (Giorgi, 1975, 1997).

Este análisis se realiza en tres niveles (Bradley et al., 2007): a) se analizan los textos línea a línea, para extraer frases exactas; b) se analizan los párrafos significativos para el estudio; c) los textos obtenidos tras la transcripción se vuelven a leer, para realizar un análisis global en conjunto. La clave es leer y releer los textos obtenidos para identificar unidades de significado.

El siguiente análisis incluye una agrupación de las unidades de significado dentro de grupos de significado comunes y establecimiento de las posibles relaciones entre grupos (Bradley et al., 2007; Braun & Clarke, 2006). Como resultado, en la fase final del análisis, se identificaron los posibles temas y subtemas que describen la esencia de la experiencia de los participantes (Giorgi, 1997). No se utilizó software cualitativo de análisis de datos.

Como método de validación de datos se utilizaron: a) triangulación por investigadores, incluyendo planificación del análisis de datos; b) triangulación por fuentes de recogidas de

datos mediante comparación de entrevistas no estructuradas, semi-estructuradas y notas de los investigadores; c) auditoría por investigador externo de 5 casos elegidos mediante una tabla de números aleatorios (Creswell & Poth, 2018). La auditoría consistía en confirmar que las recomendaciones establecidas por COREQ (Tong et al., 2007) y SQP (Levitt et al., 2018) se cumplían en todos los casos estudiados; d) verificación posterior a la entrevista de los participantes y resolución de dudas o preguntas; e) los temas identificados se muestran en los resultados mediante verbatims o extractos de las narraciones originales de los participantes, identificando el código asignado a la fuente del verbatim (Johnson, 2004; Sandín, 2010; Silverman, 2006).

Resultados

Primero se realizaron estadísticas descriptivas para el análisis de la frecuencia de las conductas disruptivas. Después se realizó un estudio estadístico inferencial de diferencias entre grupos. Se analizaron las diferencias entre la puntuación de cada conflicto y las 12 medidas aplicadas, en función del género y tipo de centro. Para comparar los resultados de los grupos se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y se calculó el tamaño del efecto de las diferencias encontradas mediante la *d* de Cohen. Finalmente, para relacionar conflictos y medidas con edad y experiencia de los docentes se calcularon correlaciones no paramétricas de Spearman.

Las conductas disruptivas que los docentes indicaron que aparecían con mucha frecuencia en las aulas y las medidas más utilizadas para controlarlas las cuales se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3
Relación de conductas disruptivas más prevalentes y medidas más utilizadas

Conducta disruptiva	Porcentaje	Medida más utilizada	Porcentaje
C5 Levantarse del sitio sin permiso	19	M1 Amonestación verbal	92.5
C7 Hablar sin permiso	36.2	M1 Amonestación verbal	92.5
C10 No hacer los deberes	20.7	M6 Entrevista con padres	64.2
C12 Cuchichear con los compañeros	34.5	M1 Amonestación verbal	96.2
C13 Hablar cuando el profesor está hablando	24.1	M1 Amonestación verbal	96.2
C19 Entrar en clase armando jaleo	19	M1 Amonestación verbal	94.2

Se analizó si se producían diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la frecuencia de aparición de las conductas disruptivas y las medidas utilizadas para su control por tipo de centro. Respecto a los tipos de conflictos, no se encontraron diferencias estadísticas significativas por tipo de centro, pero sí diferencias estadísticamente significativas en cuanto al tipo de medida por tipo de centro (Tabla 4).

Tabla 4
Relaciones estadísticamente significativas entre tipo de centro y medidas adoptadas ante conductas disruptivas

Medida	Mann-Whitney U	<i>p</i>	Tamaño del efecto (<i>d</i>)
M2 Redactar parte	U=235	0.043	0.547
M4 Jefe de estudios	U=224	0.028	0.603
M7 Privar tiempo	U=155.5	0.001	1.268
M11 Privar actividades	U=224.5	0.002	0.601

La relación de las medidas en las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas se utilizaba de manera más frecuente en los centros públicos.

Por otro lado, se analizó la relación de las variables sociodemográficas de los docentes y el reporte de la tipología de conductas disruptivas y medidas utilizadas (Tabla 5).

Tabla 5
Relaciones significativas entre variables
sociodemográficas, años de experiencia y conductas
disruptivas

Relación de variables	Estadístico	<i>p</i>	Tamaño del efecto (<i>d</i>)
Género/C17	U=253	0.034	0.537
Edad/M4	$\rho=-0.265$	0.046	
Edad/M8	$\rho=-0.384$	0.003	
Edad/M11	$\rho=-0.264$	0.047	
Edad/M12	$\rho=-0.361$	0.006	
Años experiencia/M8	$\rho=-0.293$	0.029	
Años experiencia/M11	$\rho=-0.303$	0.023	
Años experiencia/M8	$\rho=-0.335$	0.012	

Nota. ρ = Coeficiente de correlación de Spearman; U = Mann-Whitney U

Respecto a la variable género se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la conducta C17 “pelearse con un compañero”, siendo esta más reportada por docentes mujeres. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a las variables tipo de medidas utilizadas y género.

En cuando a las variables edad, años de experiencia y medidas utilizadas, se encontraron las siguientes relaciones inversas estadísticamente significativas: a más edad se utilizan menos las medidas M4 “jefe de estudios”, M8 “limpiar”, M11 “privar actividades” y M12 “quitar puntos”. Mientras que a más años de experiencia se utilizan menos M8 “limpiar”, M11 “privar actividades” y M12 “quitar puntos”. En cambio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la relación de las variables edad, años de experiencia y frecuencia en la tipología de conductas disruptivas.

El estudio fenomenológico identificó 4 temas, emergentes de los datos:

a) Identidad profesional. En ocasiones narran una dualidad como profesores, diferenciándose los que perciben su rol como educador y enseñan valores, normas de comportamiento, tolerancia, y, por último, conocimientos; y los que perciben su rol como formador, destacando primero la formación, enseñar conocimientos, en último término, educar y fomentar valores.

Oyes hablar a compañeros que llevan mucho tiempo y hablan de cómo era antes, cómo es ahora (...) antes les incentivaban a enseñar valores, no solo conocimientos... (P1, comunicación personal, febrero 22, 2021)

Después de muchos problemas he decidido que mi papel es enseñar, imparto enseñanzas regladas, unos conocimientos que todo niño debe conocer en este nivel de enseñanza (...) la educación se la deben dar en casa. (P3, comunicación personal, febrero 22, 2021)

Por otro lado, numerosos profesores mencionan que a veces se les exige ser “super hombres” o “multitareas” (psicólogos, logopedas, etc.), pero de su función principal, educar y formar, se suelen olvidar las familias.

Los nuevos planes de estudio parecen más un listado de características que debe tener y hacer el profesor que un plan claro de que se quiere hacer con nuestros niños en la escuela (...) Poco menos que debes hacer de psicólogo, terapeuta, enfermera, etc. Yo educo, es mi función, enseñar y dar pautas de comportamiento, dar nociones de qué está bien o mal, de facilitar que jueguen entre ellos, que no se queden solos, pero educar (...) No soy terapeuta, no resuelvo conflictos de pareja, ni familiares (P10, comunicación personal, febrero 25, 2021)

Algunos docentes narran ser conscientes de que su figura como profesor es una referencia para alumno y familia, al igual que su papel es tenido en cuenta, unas veces como figura de referencia, y otras como nexo interlocutor(a) entre centro y familia.

Somos la persona de referencia a la que acuden los padres (...) no tiene porqué existir un problema, simplemente se dirigen a nosotras (P4, comunicación personal, febrero 24, 2021)

No te puedes permitir que duden de ti, debes ser claro, sobre todo, porque representas al colegio, a todo lo que intentamos aquí... Al fin y al cabo, lo mejor para los niños. Eres una de las figuras del sistema, la que está más expuesta (...) es así. (P1, comunicación personal, febrero 22, 2021)

b) Autoridad. En pocas ocasiones aparece este término en sus narraciones relacionado con su percepción de su rol. Algunos no se identifican

con ese término, al considerarlo desfasado, mientras otros consideran un factor de problemas la ausencia de una “autoridad” clara en el colegio para alumnos y familias.

No creo que el profesor ahora sea autoritario, eso ha cambiado, Planteamos soluciones con la familia, intervenimos juntos para el bien del niño... Pero no creo que imponer autoridad sea mi función (P4, comunicación personal, febrero 24, 2021)

Yo viví un cambio, antes la autoridad del profesor era incuestionable. Los padres no dudaban de lo que decías (...) Ahora no solo lo dudan, te ponen en cuestión que hagas bien tu trabajo. Falta autoridad, pero entendida como figura clave en la educación de sus hijos. Los niños deben encontrar una continuidad de la casa en el colegio, no pueden hacer aquí lo que les dé la gana (P8, comunicación personal, febrero 25, 2021)

Aquellos que narran que se debe reivindicar la autoridad del profesor en la escuela describen cómo no debe ser impuesta por el miedo, sino por el respeto. El profesor debe dar ejemplo, ganarse al niño. Es éste quien cede autoridad al profesor, no el profesor el que impone que se le respete a través del miedo.

El niño debe comprender que tu papel también es decirle que cosas están bien o están mal. Cuando eres justo y pides perdón si es preciso, porque todos nos equivocamos, es cuando confían en ti y te obedecen (P7, comunicación personal, febrero 25, 2021)

(...) lo resuelvo con autoridad. Es lo que intento, ser ecuánime, intentar que ellos aprendan a arreglar un conflicto que hayan tenido y encontrar la solución a eso. (P9, comunicación personal, febrero 24, 2021)

c) Planes de estudio. Los profesores perciben su implantación de manera brusca, sin continuidad, planteando objetivos a corto-medio plazo, y percibiendo al niño y al proceso educativo como una “maquinaria”.

Ahora mismo no sé cuál es la prioridad, si disminuir el fracaso académico o enseñar valores para que cuando sean adultos puedan desenvolverse en la vida de manera normal (...) entiéndeme, que se relacionen socialmente

de manera normal y estén integrado, con un trabajo, etc. (P4, comunicación personal, febrero 24, 2021)

Las consecuencias son: 1) se centran en cuántos han aprobado, no en cómo se hacen las cosas; 2) no se conoce el rendimiento real del niño, ni se individualiza según sus capacidades; 3) se baja el listón de exigencia para pasar de curso.

Intento educar, dar normas de convivencia, que los niños aprendan a compartir, respetarse, etc. Todo eso cambia cuando viene el inspector de la comunidad y me exige resultados en términos de fracaso académico (P7, comunicación personal, febrero 25, 2021)

Ver a los niños en términos de aprobar o no solo sirve para perjudicarles, más a estas edades, deben aprender a disfrutar a relacionarse, a tener habilidades sociales. No deben aprender a competir, a sacar buenas notas ante todo y por encima de todos sus compañeros, son niños (P3, comunicación personal, febrero 22, 2021)

d) Papel de las familias. Desde la perspectiva de los profesores, la opinión de las familias sobre su rol en la escuela es variable. Unos perciben cómo las familias les consideran un eje importante en la vida del niño, no solo por los conocimientos y enseñanza que recibe, sino como elemento educativo, de integración social; otras familias les perciben como proveedores de conocimiento, aprendizaje de contenidos y “guardería”, no asignándoles un rol educativo y social.

Te encuentras a familias que dependen de ti, te preguntan cómo va su hijo, cómo deben hacer los deberes con ellos, cómo se comportan con otros niños, si se integran y juegan con más niños de su edad (P6, comunicación personal, febrero 23, 2021)

(...) hay familias que piensan que el colegio es una especie de guardería de sus hijos, y claro los profesores deben hacer funciones de guardar y vigilar a sus hijos. No perciben, ni consideran tu papel de educador. (P6, comunicación personal, febrero 23, 2021)

Algunos docentes perciben que existe cambio en el rol esperado del profesor, fundamentado en la necesidad de crear una referencia para

el niño en aspectos como “normas sociales”, “valores” y “convivencia”. Esta responsabilidad se traspa de la “familia/padres” al “profesor”. Bajo su opinión, algunas familias demandan esas atribuciones que deberían aprender en casa.

A veces es un lío...unas familias te marcan los límites de hasta dónde puedes llegar, mientras que otras te echan en cara que debes ser tú o el colegio el que se imponga al niño, que le diga que está bien o mal, por no hacerlo ellos y evitar enfrentarse al niño. (P6, comunicación personal, febrero 23, 2021)

De todo, hay de todo. Desde la familia que refuerza la conducta del alumno, porque es un niño muy bueno, o la familia que te dice “yo no sé qué hacer”, se lava las manos y te deja a ti todo el problemón, dice: “enséñale tú, te lo dejo”. (P6, comunicación personal, febrero 22, 2021)

Respecto a los posibles factores que pueden provocar esas expectativas sobre el rol del profesor en la escuela, narran que se debe a cambios sociales respecto a la vida laboral y familiar.

(...) muchas veces es falta de acompañamiento familiar. Para mí esa ha sido una de las claves del desajuste que hay ahora entre los niños que no saben lo que deben hacer, lo que está bien, poca constancia por parte de las familias (P10, comunicación personal, febrero 23, 2021)

Lo notamos enseguida: niños que están más tiempo del habitual por semana en el colegio porque los padres trabajan, incluso hemos tenido que organizar clases después del horario y actividades para esos niños que permanecen más tiempo en el colegio. Sobre todo, para evitar que estén en la calle (P3, comunicación personal, febrero 23, 2021)

Discusión y conclusiones

Podemos apreciar que la presencia de conductas disruptivas e indisciplinadas es común en los diferentes centros educativos, independientemente de su condición de públicos o concertados, como señalaban Álvarez et al. (2016b) y Gotzens et al. (2010).

En las conductas analizadas 6 de las 23 son valoradas como muy frecuentes y parecen ser

consideradas como elementos que alteran la actividad docente y preocupan a la comunidad educativa (Gotzens et al., 2010; Karasu et al., 2019; Mareš, 2018; Pizarro, 2010; Şanlı, 2019; Scherzinger & Wettstein, 2019).

Llama la atención el hecho de que las conductas más prevalentes sean, entre otras, “hablar sin permiso”, “cuchichear con el compañero”, “entrar en clase armando jaleo” o “no hacer los deberes”. Se englobarían dentro de lo que Gotzens et al. (2010) denominan conductas instruccionales, las cuales, según comentan, suelen considerarse más importantes en profesores con experiencia de entre 6 y 20 años, igual que en la muestra de nuestro estudio. Además, como señalan Gotzens et al. (2010), las puntuaciones de estas conductas son más elevadas que las otorgadas a las conductas sociales, quizá por la relación con otro tipo de variables, como formación de padres, estatus social, costumbres familiares, reglamento del centro, etc.

Estas conductas han sido analizadas previamente por otros investigadores y denominadas de diferentes formas. Scherzinger y Wettstein (2019), las denominan como conductas no agresivas, mientras que Karasu et al. (2019), las engloba dentro del término “desobediencia” y obtienen resultados similares al presente estudio; Kirbağ y Atay (2017) al igual que Sadik y Arslan (2015) las destacan en sus estudios; mientras que Mareš (2018) considera que se trata de conductas leves.

En España diversas investigaciones señalan el efecto de estas conductas disruptivas en el manejo del aula, entre ellas las de Del Rey et al. (2009), junto a Herrera y Bravo (2012); y las realizadas por Gotzens et al. (2010) con Díaz-Aguado y Martínez (2013) (citadas por Álvarez et al., 2016a).

En ambos tipos de centro destacan menos conductas como “amenazar al profesor” y “hurto de bienes o materiales a los compañeros” y “deteriorar los materiales del centro o compañeros”. Todas ellas consideradas conductas sociales, según Gotzens et al. (2010), y muy vigiladas por los docentes, lo cual podría derivar en una reducción de su presencia en las aulas.

Álvarez et al. (2016b), recogen diversas investigaciones, realizadas con profesores de infantil y primaria, y de diferentes especialidades, que alertan del aumento de conductas disruptivas, siendo necesario plantear acciones adecuadas para controlarlas.

Respecto a las medidas de actuación señaladas por los participantes en el presente estudio, es muy común el uso de la “amonestación verbal” en ambos tipos de centro ante las distintas conductas analizadas. Sin embargo, otras medidas utilizadas son la “entrevista con los padres” y “redactar un parte disciplinario”, pero con menor frecuencia. En la primera coinciden con lo señalado en el estudio de Ochoa y Peiró (2010), quienes indican que es la primera actuación elegida por los profesores de Educación Primaria. Sin embargo, redactar un parte disciplinario suele ser más habitual en ciclos educativos superiores (Elzo, 2004). En este sentido, diversos investigadores, dentro (Álvarez et al., 2016a) y fuera de España (Sorani-Villanueva et al., 2014; Kirbaş & Atay, 2017; Sadık & Arslan, 2015) destacan la importancia de fomentar la colaboración entre familia y escuela para resolver este tipo de problemas.

Otro tipo de medidas, como “limpiar la clase durante el recreo”, “privar de actividades extra-escolares”, o “estar toda la clase de pie” se utilizan con muy poca frecuencia en ambos tipos de centro. Este enfoque más controlador y basado en el castigo es, como indica Mareš (2018), un planteamiento más antiguo, aunque Karasu et al. (2019) observan que sigue siendo la medida más utilizada en algunos países.

Estos resultados coinciden con Gotzens et al. (2010), quienes comentan que los profesores no suelen basarse en principios convivenciales para gestionar el aula y sus problemas, sino en sus propias creencias e intuición. En ello coinciden con Karasu et al. (2019), que diferencian entre enfoque de intervención y prevención frente a un enfoque de interferencia, que no ayudaría especialmente a resolver la situación. Por lo tanto, una actuación muy diferente a la acción preventiva de un mediador, como indica Fierro (2013).

Con estos datos, podríamos decir, como señalan Mareš (2018), Ochoa y Peiró (2010), Şanlı, (2019) así como Scherzinger y Wettstein (2019), que los docentes parecen disponer de escasas medidas de actuación ante las conductas problemáticas que aparecen en las aulas, quizá por desconocimiento o desinterés, por lo tanto, necesitan formación adicional sobre el tema. En esta línea, Karasu et al. (2019), destacan la escasa utilización de acciones preventivas, con lo que se obtendrían mejores resultados que con las acciones realizadas cuando ya han aparecido dichas conductas.

Respecto a la edad y los años de experiencia de los docentes, Sarı y Altun (2015), observan que aquellos con más años de experiencia tienen problemas para motivar a sus alumnos y criterios poco claros sobre el uso de refuerzos y castigos. Aspectos que también Sanli (2019), asocia a su escasa experiencia profesional.

En cuanto a la identidad profesional, al igual que comentaba Sánchez (2010), en relación a Educación Secundaria, observamos que los docentes consideran que ha disminuido el reconocimiento de su trabajo por parte de las familias y de la sociedad.

Respecto al profesor como figura de autoridad, Ararteko (2006) indicaba que las propias familias reconocen que ha cambiado su papel lo cual, en gran medida, se debe a la transmisión de valores y comportamientos en la sociedad, en concreto de padres a hijos. A esto se une el aumento de problemas de convivencia en las aulas y la desmotivación y disrupción por parte del alumnado. Problemas a los que el docente debe hacer frente y que tienen repercusiones en su salud (Sánchez, 2010). Como se observa en los resultados de esta investigación, los profesores perciben el cambio respecto a la autoridad en las aulas, y, en muchas ocasiones, lo aceptan como positivo, para favorecer el diálogo al igual que la comunicación con sus alumnos para resolver las dificultades que pueden surgir en el día a día. Sin embargo, en otros momentos, lo consideran un impedimento para resolver adecuadamente conflictos y conductas disruptivas, porque parece devaluar su autoridad (Solera et al., 2017). Por tanto, parece que necesitan más recursos

para resolver estas situaciones (Mareš, 2018; Şanlı, 2019; Scherzinger & Wettstein, 2019), así como formación específica sobre este tema (Silva Lorente & Torrego Seijo, 2011).

Respecto a las modificaciones en el plan de estudios, investigaciones previas (Ibáñez et al., 2012), muestran su asociación con un incremento del nivel de estrés y un deterioro del rol del docente de educación secundaria. La causa parece ser la presencia de alumnos más jóvenes en secundaria, y los consiguientes conflictos, que el profesorado no sabe manejar.

Estos cambios afectan también a la etapa de educación primaria, puesto que en todos los niveles educativos estas reformas suponen modificaciones en organización, temarios, sistemas de evaluación, etc. (Sánchez, 2010). Todo ello se refleja en nuestros datos, puesto que los profesores parecen no saber cómo actuar, qué se espera de ellos, cómo organizarse, etc.

Como indican diferentes investigaciones (Şanlı, 2019), las familias han ido dejando de lado funciones educativas, que hasta hace poco tiempo eran exclusivamente responsabilidad suya, para trasladarlas al centro escolar, sobrecargando al profesorado (Sánchez, 2010) y deteriorando su salud (Extremera et al., 2010; Giron, s.f.; Guerrero et al., 2011 citados por Solera et al., 2017; Pizarro, 2010).

Resumiendo, este trabajo demuestra el inicio temprano de conductas disruptivas en las aulas y la importancia de llevar a cabo investigaciones como esta en las etapas iniciales de educación.

Además, ha permitido conocer con más detalle las conductas concretas que se observan diariamente en las aulas de educación primaria y a las que los docentes deben enfrentarse. Ha sido posible determinar cuáles son las más frecuentes y las medidas de actuación que suelen utilizarse.

Lo más recomendable sería proporcionar más formación a los docentes, sobre estrategias de gestión y prevención de conductas disruptivas, para hacerles frente en aras de conseguir una mayor participación de los alumnos en las aulas para reducir estos comportamientos que permitan fomentar un clima escolar pacífico y positivo.

Como limitaciones del estudio, sería conveniente: a) ampliar la muestra, contando con un número mayor de profesores de diferentes centros escolares de diversa condición (públicos, concertados y privados); b) ampliar la muestra a centros de diversos municipios, comunidades y entornos para disponer de datos más amplios sobre la región o, incluso, sobre el territorio español; c) mejorar los instrumentos de evaluación utilizados, proponiendo una evaluación cuantitativa, tanto de las conductas observadas en el aula como de las medidas de actuación ante ellas; d) hacer partícipes del estudio a alumnos y familias, para disponer de información de distintas fuentes y complementar estos estudios.

A nivel fenomenológico, es importante recordar que en los diseños cualitativos no existe cálculo de muestra (Creswell & Poth, 2018; Ritchie & Lewis, 2005), se finaliza la recogida de los datos al saturarse los mismos. Esto no es una limitación del diseño, pero provoca que no se puedan inferir relaciones estadísticas (Creswell & Poth, 2018).

Independientemente de todas estas limitaciones, los autores consideran que el estudio es bastante completo y permite un acercamiento a la realidad del tercer ciclo de primaria con el objetivo de detectar los principales problemas cotidianos que pueden observarse en las aulas, la respuesta del profesorado y su situación actual.

Referencias

- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., & González-González de Mesa, C. (2016a). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, 28(2), 174-180. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.215>
- Álvarez, M., Castro, P., González-González de Mesa, C., Álvarez, E., & Campo, M. (2016b). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3),

- 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Ararteko, D. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Ararteko. http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf
- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: developing taxonomy, themes, and theory. *Health Services Research*, 42(4), 1758-1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-760>
- Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehavior: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293-311. <https://doi.org/10.1177/0004944115607539>
- Creswell J. W., & Poth C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Elzo, J. (2004). *Más allá del bullying*. *El correo y el diario vasco*. <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/410283.pdf>
- Everstone, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary school teachers*. 9th edition.. Pearson.
- Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- Giorgi, A. A. (1975). Phenomenology and the foundation of psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 23, 281-348. <http://psycnet.apa.org/record/1977-26564-001>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Giorgi A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing science quarterly*, 18(1), 75-82. <https://doi.org/10.1177/0894318404272112>
- Görmez, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 443-456. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272556>
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399>
- Hakvoort, I., & Olsson, E. (2014). The school's democratic mission and conflict resolution: Voices of Swedish educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-552. <https://doi.org/10.1111/curi.12059>
- Hernández, M., & Buscà, F. (2016). Cómo se previenen y resuelven los conflictos en una clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 51, 61-66. <https://www.grao.com/es/producto/como-se-previene>

- n-y-resuelven-los-conflictos-en-una-clase-de-educacion-fisica
- Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity context. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1, 13-21. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.13-21>
- Ibáñez, J., López, J., Márquez, A., Sánchez, N., Flórez-Alarcón, L., & Vera, A. (2012). Variables sociodemográficas relacionadas al Síndrome de Burnout en docentes de colegios distritales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 6(2), 103-113. <https://doi.org/10.21500/19002386.1187>
- Johnson, B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Pearson.
- Karasu, N., Sert, C., Demirtas, S., Atbasi, Z., & Aykut, C. (2019). Identifying challenging behaviors demonstrated by students in schools and interventions for the challenging behaviors. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 176-206. <https://doi.org/10.14812/cufej.445837>
- Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yaşadığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 517-538. <https://doi.org/10.7827/Turkish>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *The American psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1983). Monitoring Teachers' Reports of Incidents of Disruptive Behaviour in Two Secondary Schools: multi-disciplinary research and intervention. *Educational Studies*, 9(2), 81-91. <https://doi.org/10.1080/030556983090202>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Luengo, F., & Moreno, J.M. (Coord.) (2007). *Proyecto Atlántida. Protocolos de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares*. Consejería de Educación Gobierno de Canarias. <https://www.educacionfpydeport.es.gob.es/dam/jcr:b8ce594f-a587-48a5-91bb-33bcc67170a7/re33911-pdf.pdf>
- Mareš, J. (2018). Students' Indiscipline in the Classroom. *Pedagogická orientace*, 28(4), 556-598. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-556>
- McIntosh, K., MacKay, L., Andreou, T., Brown, J., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43. <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>
- Nail, O., Valdivia, J., Gajardo, J., Viejo, C., Salas, R., & Romero, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711167834>
- Ochoa, A., & Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 113-122. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570009.pdf>
- Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/67350/aciertos_y_desaciertos.pdf?sequence=1

- Pérez de Guzmán, V., Amador, L. V., & Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Sips - pedagogía social, revista interuniversitaria*, 18, 99-114. https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.08
- Pineda-Alfonso, J. A. (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 75, 35-47. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25045/Las_concepciones_de_los_alumnos_sobre_el_conflicto_y_la_convivencia.pdf
- Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. https://www.eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/estudios_cisneros_viii_t1511269778_22_a.pdf
- Pizarro, J. A. (2010). La violencia escolar hacia el profesor. <https://studylib.es/doc/6348235/la-violencia-escolar-hacia-el-profesor>
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2005). *Qualitative research practice*. Sage.
- Ryan, G.W., & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Sadık, F. & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7585>
- Sánchez, P., & Luengo, F. (Coord.) (2003). *Proyecto Atlántida. La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Consejería de Educación Gobierno de Canarias. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2a-ConvivenciaDisciplinaAtlantida.pdf>
- Sánchez, P. (2010). *Cómo afrontar el estrés docente* [Trabajo de grado IES Basílica] IES Basílica. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820091005589.pdf>
- Sandín, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Şanlı, Ó. (2019). An evaluation of the teachers' classroom management problems. *Educational Research and Reviews*, 14(8), 282-292. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3712>
- Sarı, M. H., & Altun, Y. (2015). Problems Faced by Beginning Primary Education Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi H. U. Journal of Education*, 30(1), 213-226. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-31.html
- Scherzinger, M., & Wettstein, Z. (2019). Classroom disruptions, the teacher-student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: a multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22, 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Silva Lorente, I., & Torrego Seijo, J. C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie6141065>
- Silverman, D. (2006). *Qualitative research: theory, method and practice*. Sage.
- Solera, E., Gutiérrez, S., & Palacios-Ceña, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertados. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-9. <https://doi.org/10.1144/Javeriana.upsy16-3.e5b>
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R., & Keys C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups.

International Journal for Quality in health care: journal of the International Society for Quality in Health Care, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Torrego, J. C. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea la Mancha*, 85-89. <https://colegios.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2024/01/CONV.Modelo-integrado-de-mejora-de-la-convivencia-estrategias-de-mediacion-y-tratamiento-de-conflictos.pdf>

Torrego, J. C., & Moreno, J.M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: “Proyecto Atlántida”. En C. Rodríguez (Ed.), *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación “Atlántida” Educación y Cultura democrática* (pp. 13-28). Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Vizcarra, M.T., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A.M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Ja-veriana.m10-21.pceca>

Yılmaz, N. (2012). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6003/80049>

Anexo 1

A) ¿En qué grado se producen las siguientes conductas disruptivas? Escriba una "X" en la casilla que corresponda.

Inventario de conductas disruptivas

A) ¿En qué grado se producen las siguientes conductas disruptivas? Escriba una "X" en la casilla que corresponda.				
DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	MUCHO	POCO	CASI NUNCA	NUNCA
1 Acudir a clase con retraso				
2 Insultar a un compañero				
3 Comentarios vejatorios sobre la tarea				
4 No acatar las órdenes del profesor				
5 Levantarse del sitio sin permiso				
6 Deteriorar los materiales del centro y/o compañeros				
7 Hablar sin permiso				
8 No traer el material escolar: libros, cuadernos, bolígrafos				
9 Preguntar insistentemente para retrasar la clase				
10 No hacer los deberes				
11 Llevar indumentaria no apropiada				
12 Cuchichear con el compañero				
13 Hablar cuando el profesor está hablando				
14 Tirar cosas al suelo				
15 Hurto de bienes o materiales a los compañeros				
16 Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso				
17 Pelearse con un compañero				
18 Retirarse del profesor o de otro compañero				
19 Entrar en clase arrojando jaleo				
20 Amenazar a un profesor				
21 Hacer gestos jocosos o ruidos molestos				
22 Decir palabras malsonantes				
23 Conflictos con familiares del alumno (identifique tipo de conflictos)				
23a				
23b				
23c				
24 Otros conflictos				

B) ¿Qué medidas tomaría en los casos anteriores? Para cada medida, marque con una "X" el número de las conductas que la llevaría a cabo.											
CONDUCTA	MEDIDAS										
	Amonestación verbal	Reducir parte disciplinaria	Realizar act. extra	Acudir ante el jefe de estudios y/o el director	Entrevista con alumno	Entrevista con padres	Privar el tiempo de recreo	Limpieza la clase durante el recreo	Estar toda la clase de pie	Expulsión de clase y/o del centro	Privar act. extra-escolares
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
23a											
23b											
23c											
24											
Si considera que para alguna de las conductas mencionadas en el apartado hay alguna medida que podría ser más adecuada y no se ha tenido en cuenta en el bloque escribala en el siguiente cuadro.											
Otras:											

Fuente: (Sánchez & Luengo, 2003).

Notas

* Artículo de investigación.