

Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA

Perceptions and teaching practices regarding instructional discipline in secondary education: a descriptive study in CABA

Viviana Andrea Agostinelli; Dides Iliana Hernández-Silvera

Viviana Andrea Agostinelli

Universidad Católica Argentina

vivianagostinelli@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0002-4741-2750>

Dides Iliana Hernández Silvera

Universidad Católica Argentina

hernandezsilvera@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

Recibido: 18-03-2024

Aceptado: 06-05-2024

Cómo citar este texto:

Agostinelli, V. A., & Hernández Silvera, D. I. (2024). Percepciones y prácticas docentes frente a la disciplina instruccional en enseñanza media: un estudio descriptivo en CABA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 78-109. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3110>

Resumen

La indisciplina instruccional es un problema recurrente en enseñanza media que afecta el rendimiento académico. Este estudio utilizó un conocimiento creencial reduciendo el margen de intervención. El tipo de estudio fue estadístico descriptivo con diseño no experimental de corte transversal. El objetivo de investigación fue indagar cómo perciben los docentes las acciones de agentes específicos en situaciones de conducta disruptiva y qué tipo de acciones se realizan desde la Tutoría para prevenir, operar y restaurar el orden áulico. La ruta metodológica fue cuantitativa. Se recopiló información mediante cuestionarios creados para una muestra no probabilística de (n=100) docentes de nivel secundario y (n=20) tutores en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El análisis de datos se realizó mediante estadísticos descriptivos, incluyendo medidas de tendencia central, (M=43.66) años de edad docente y (Me=16.00) antigüedad, la mitad de los do-

centes es ≥ 16 años, ($Mo= 20$), indica el valor más frecuente 20 años de antigüedad. La dispersión observada en rango es la diferencia entre el valor máximo y mínimo, de 32 años ($DE=9.727$), sugiere variabilidad significativa en antigüedad docente y forma de distribución sesgada a la izquierda. Se compararon las dimensiones de los instrumentos en función de antigüedad docente y alcance de la capacitación.

Palabras clave: Conducta disruptiva, determinantes pedagógicos, estrategias de afrontamiento, indisciplina instruccional, rol docente.

Abstract

Instructional indiscipline is a recurring problem in secondary education that affects academic performance. This study used credential knowledge to reduce the margin of intervention. The study design was descriptive statistical with a non-experimental cross-sectional approach. The research objective was to investigate how teachers perceive the actions of specific agents in situations of disruptive behavior and what types of actions are carried out from Tutoring to prevent, operate, and restore classroom order. The methodological approach was quantitative. Data was collected through created questionnaires, for a non-probabilistic sample of ($n=100$) secondary school teachers and ($n=20$) tutors in Autonomous City of Buenos Aires (CABA). Data analysis was conducted using descriptive statistics, including measures of central tendency, ($M=43.66$) teacher age and ($Me=16.00$) years of experience; half of the teachers have ≥ 16 years, ($Mo= 20$), indicating the most frequent value of 20 years of experience. The observed range dispersion is the difference between the maximum and minimum values, of 32 years ($SD=9.727$), suggesting significant variability in teacher experience and a left-skewed distribution. The dimensions of the instruments were compared based on teacher experience and training scope.

Keywords: Disruptive behavior, pedagogical determinants, coping strategies, instructional indiscipline, teacher role.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de esta investigación, se busca comprender la valoración que los docentes otorgan a las intervenciones llevadas a cabo por el Equipo de Orientación Escolar, compuesto por psicopedagogos y/o tutores. El enfoque se centra en cómo estas intervenciones colaboran en la gestión de la disrupción instruccional en el aula, un desafío significativo que repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Rodríguez-Gaxas y Petreñas-Caballero (2016), se observa un incremento en la demanda de asistencia para estudiantes con dificultades de comportamiento, y se señala que la prevalencia de trastornos de conducta en niños de 6 a 9 años es del 1,5 %, aumentando al 3,4 % en niños de 10 a 13 años. Este fenómeno plantea nuevos desafíos en el entorno escolar, especialmente para los docentes, quienes frecuentemente enfrentan dificultades para manejar la conducta disruptiva de los alumnos.

Jurado de los Santos y Justiniano-Domínguez (2016) definen cinco áreas de la conducta disruptiva que impactan en el rendimiento cognitivo del alumnado con dificultad en el aprendizaje, que no se puede explicar desde la inteligencia, los problemas sensoriales o los factores de salud. Son la incapacidad para crear o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros y maestros; inadecuado tipo de conducta o sentimiento bajo circunstancias normales; sentimientos de infelicidad o depresión y tendencia a desarrollar síntomas o temores con respecto a problemas personales o escolares.

Esta investigación se sustenta en investigaciones empíricas anteriores, lo que fortalece su fundamento y enriquece el conocimiento en el campo de la psicopedagogía. Los hallazgos de este estudio promoverán la reflexión sobre las alteraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las evaluaciones de las intervenciones llevadas a cabo por tutores y psicopedagogos escolares, ofreciendo valiosa información para los profesionales que trabajan con adolescentes en el ámbito de la psicopedagogía.

DESAFÍOS ACTUALES EN LA DISCIPLINA ESCOLAR: UN ANÁLISIS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La disciplina escolar es, en la actualidad, uno de los problemas más serios con los que se enfrenta los profesores de enseñanza secundaria (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018), ya que la formación que los docentes reciben al respecto es casi inexistente (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018; Gotzens Bousquets et al., 2010).

Por este motivo, el conocimiento para afrontarla proviene básicamente de la creencia de los profesores que son vivenciales y carecen de rigor. (Gotzens Bousquets et al., 2010). Además, como reconoce Kerman (2019), estas percepciones de los docentes reducen o incrementan el margen de intervención.

Estos problemas están presentes en todos los espacios curriculares limitando el tiempo de aprendizaje de los alumnos que se ve reflejado en una disminución del rendimiento académico.

Pantoja-López y Ordóñez-Valencia (2023), sostienen que la disrupción en el aula es una situación en la que un grupo de alumnos impide con su comportamiento esperable del desarrollo de la clase, obligando al profesor a usar cada vez más tiempo a controlar la disciplina y el orden y por lo tanto interfiriendo en el aprendizaje del resto de los alumnos.

Se debe considerar que la adolescencia es una etapa de la vida donde se acumulan cambios fisiológicos, cerebrales y físicos que pueden generar cierta inestabilidad interna y conflictos internos y externos. También se produce un proceso de mayor reestructuración psicológica en el ámbito relacional, cognitivo y de identidad, claves en la conquista de la identidad personal. Posibles problemas de conducta se pueden vincular a condiciones personales o contextuales (Badía-Martín y Daura-Luján, 2018).

El docente colabora en el proceso referido desde el ámbito sociocultural ayudando al alumno a construir cultura e institucionalmente haciendo cumplir el proyecto educativo del centro. Por lo tanto, es responsable del clima del aula, de su organización y planificación.

Las diferencias personales de cada docente hacen que se acerque a los estudiantes de manera diferente. Así cada profesor interpreta según su percepción, su tolerancia, su experiencia personal, sus estrategias de gestión del aula.

Gotzens-Busquets et al. (2010) consideran este problema como perteneciente al ámbito psicopedagógico cuando sostiene que “la disciplina del aula no es un problema individual sino colectivo, ya que el grupo clase no es una suma de individuos sino un conjunto de personas cuyas actividades suponen numerosas y múltiples interacciones” (p. 39). La autora distingue el abordaje de este tema entre los campos de la psicología y la educación cuando argumenta que el enfoque inicial de la psicología en los individuos tiene una influencia significativa en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales, a diferencia de los que ocurren en la terapia, tienen lugar dentro de grupos en el contexto escolar. Esta distinción, aunque crucial para comprender dichos procesos, a menudo ha sido pasada por alto por los propios psicólogos educativos, quienes tienden a replicar el modelo terapeuta-paciente al analizar las relaciones entre profesor y alumno. Como resultado, aunque los trastornos de personalidad del alumno no sean el foco principal de preocupación en el ámbito psicoeducativo respecto a la disciplina escolar, esta problemática aún se aborda frecuentemente desde una perspectiva individual, lo que obliga tanto a los maestros como a los psicólogos, así como al personal de apoyo, a enfrentar situaciones individuales que, en la mayoría de los casos, no encuentran solución en el contexto del aula (Romero-Ariza, 2017)

Es igualmente importante considerar que, como resultado de lo anteriormente mencionado, estas conductas disruptivas de naturaleza instruccional tienden a correlacionar de manera negativa y significativa con el rendimiento académico de los alumnos (Gotzens-Busquets et al., 2015). Las soluciones hasta ahora estudiadas por los docentes hacen referencia a un enfoque de tipo conductual (acciones agresivas o intimidantes) ante estos comportamientos. Esto conlleva a más conflictos entre los miembros de la institución, debilitando los vínculos y la influencia positiva del docente en la formación de los estudiantes. Como resultado, se ve disminuido el potencial mediador del profesor en el proceso educativo, lo que genera estrés académico, tensión, desmotivación, disminución del concepto de autoeficacia, y mayor confrontación y conflicto.

Ante este panorama, se considera fundamental el aporte del Equipo de Orientación, ya sea el Psicopedagogo y/o el trabajo colaborativo del Tutor con los docentes. Este equipo buscará preservar, mantener, mejorar y restablecer en niños, adolescentes y adultos las posibilidades de aprender, creando condiciones para un mejor aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas (Messi et al., 2016). Esto implica investigar, orientar y asesorar sobre metodologías que ajusten la acción educativa a las bases psicológicas del aprendizaje.

El Equipo de Orientación escolar deberá adaptar las intervenciones para prevenir el estrés del nivel educativo, el cual ha aumentado en los últimos años post pandemia. Además, deberá diseñar iniciativas de formación de calidad que sean útiles para los docentes en su práctica cotidiana, que los hagan percibirse significativamente más eficaces y les permitan emplear estrategias de carácter más proactivo.

Desde el punto de vista del aporte social, será muy importante fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro de la Escuela, institución encargada de facilitar el proceso de construcción de la cultura y que no es ajena a las características cambiantes del contexto social, político y económico nacional.

Esta investigación se orientará a responder sobre qué tipo de orientaciones realizan los psicopedagogos /tutores a los docentes para la gestión de la disciplina instruccional y sobre cómo ellos valoran a las mismas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN EN DISCIPLINA ESCOLAR: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Los planteos más actuales sobre el tema de la disciplina escolar y las intervenciones de los docentes surgen de dos consideraciones fundamentales: por una parte, la disciplina en el aula no es un problema individual sino colectivo y como segundo aspecto a considerar, el grupo clase constituye un sistema de personas que tienen múltiples interacciones, reguladas por normas que garantizan las condiciones sine qua non del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estudios consultados demuestran que los profesores utilizan conocimiento de tipo creencial más que científico, sobre la organización y gestión de la disciplina escolar.

Macías-Mero (2023) llevaron a cabo una investigación centrada en las conductas inadecuadas de los alumnos en diversos ámbitos escolares. Su objetivo fue proponer fundamentos y estrategias pedagógicas para fortalecer el comportamiento esperado del estudiante durante el proceso educativo. Además, identificaron las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para abordar la conducta disruptiva en estudiantes de octavo año de educación general. Como resultado, desarrollaron una estrategia pedagógica destinada a mejorar las conductas disruptivas, lo que contribuye al proceso educativo de los alumnos de octavo año.

El estudio realizado por Pantoja-López y Ordóñez-Valencia (2023) en la Institución Educativa de San Nicolás ofreció una visión reveladora sobre la percepción de los docentes frente a la conducta inadecuada de los estudiantes en el aula y su impacto en la convivencia escolar. A través de un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de la teoría fundamentada, se pudo profundizar en las causas y las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes. Los resultados destacaron la tendencia de los docentes a atribuir la conducta disruptiva a factores externos y a delegar la responsabilidad de su manejo a otros actores, revelando una falta de recursos para abordar la situación de manera preventiva. Esta reflexión subraya la importancia de fortalecer las capacidades de los docentes en la gestión de la conducta disruptiva y promover enfoques más proactivos para mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

El aporte de Mutchinik (2018) proporciona una perspectiva amplia sobre las relaciones de humillación entre estudiantes secundarios y cómo estas interacciones son abordadas en el entorno escolar. A través de un enfoque cualitativo exploratorio, se examinaron dos cursos de segundo año en escuelas secundarias estatales urbanas en la provincia

de Buenos Aires, Argentina. La selección intencional de la muestra permitió explorar diferencias socioeconómicas y trayectorias escolares relevantes. La metodología incluyó entrevistas individuales y grupales, observaciones participantes, y conversaciones informales con diversos actores escolares. Los resultados destacaron la falta de mediación por parte de los estudiantes afectados y la escasa intervención de las autoridades escolares frente a estas dinámicas de humillación. Esta reflexión subraya la necesidad de implementar estrategias efectivas para abordar este tipo de situaciones y promover un entorno escolar más inclusivo y seguro.

La problematización del dispositivo escolar fue una apuesta a la construcción de nuevas formas de escolaridad, que habilitaran el despliegue y fortalecimiento de las vivencias estudiantiles. Dicha problematización podría ser mucho más potente si proviniese de la reflexión crítica de la propia comunidad educativa.

El trabajo de Urbina et al. (2011) ofrece una valiosa perspectiva sobre las concepciones de los profesores chilenos de enseñanza básica respecto a las conductas disruptivas de los alumnos en el aula, desde un enfoque inclusivo de la educación. A través de un cuestionario de dilema de 20 ítems y un análisis de conglomerados, identificaron dos perfiles docentes: uno que promovía la inclusión educativa y otro que inhibía estos procesos. Además, evidenciaron la falta de formación en competencias emocionales entre los profesores, lo que resalta la importancia de abordar no solo el aspecto académico, sino también el emocional, en la formación del profesorado y en la promoción de la inclusión educativa.

La investigación de Berumen-Martínez et al. (2016) brinda una mirada reveladora sobre la relación entre competencias emocionales y comportamientos disruptivos en el contexto educativo. A través de un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, identificaron que un porcentaje significativo de estudiantes presentaba un deficiente manejo de competencias emocionales, lo que correlacionaba con comportamientos disruptivos en el aula. Este hallazgo resalta la importancia de integrar la educación emocional en la formación inicial del profesorado para abordar eficazmente los desafíos en el entorno educativo y promover un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo.

Gismero González et al. (2012) examinaron la relación entre las estrategias de afrontamiento cognitivo, la autoeficacia y variables laborales en 413 profesores. Identificaron diversas situaciones estresantes en el trabajo docente y analizaron cómo las estrategias de afrontamiento influyen en su bienestar psicológico. Sus hallazgos resaltan la importancia de adaptar las intervenciones para prevenir el estrés según el nivel educativo y el tipo de centro en el que trabajen los docentes. Asimismo, destacaron la necesidad de desarrollar iniciativas formativas de calidad que puedan ser aplicadas en la práctica docente y mejorar la percepción de eficacia de los profesores.

En resumen, la revisión de la literatura científica destaca la preocupación por encontrar estrategias efectivas para que los docentes aborden las situaciones críticas en el aula. Queda claro en estudios como en Pantoja-López y Ordóñez-Valencia (2023) y Gismero González et al. (2012) las dificultades que enfrentan los profesores para encontrar estas estrategias. Por ello, observando el trabajo de Urbina et al. (2011) existe una relación significativa entre la percepción del rol docente y la actitud de la institución escolar hacia

la indisciplina. A su vez, Simón et al. (2014) sugieren que mejorar el clima del aula y la motivación del docente puede contribuir a desarrollar estrategias de afrontamiento efectivas.

Todos los autores coincidieron en que cuando el docente obtiene apoyo dentro de la Institución, la emergencia de las relaciones afectivas positivas se constituye en insumo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, Dome y Erausquin (2017) han advertido que dada la falta de formación docente los profesores derivan a los alumnos al E.O.E, los cuales, en lugar de apuntalar el rol docente, hacen reclamos al sector, llegando a la fragmentación del sistema, ubicando objetivos distintos en cada uno de los sectores de la institución escolar, disociando la organización.

Como conclusión, los autores encontraron en los alumnos la dificultad de no identificar las intervenciones de los docentes como punitivas, al ser utilizadas estrategias provenientes de otros contextos sociales para controlar la indisciplina instruccional, lo que produce que esta se sostenga en el tiempo afectando el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo a lo enunciado, esta investigación versará sobre la eficacia de las intervenciones del Equipo de Orientación escolar (Psicopedagogo/ tutor) a docentes y alumnos con conductas disruptivas en la escuela media, cómo detectar el impacto en el docente con fines a orientar y sugerencias posibles para modificar la situación.

FACTORES DETERMINANTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE: CREENCIAS, EMOCIONES Y COMPETENCIAS

Los conocimientos que debe tener un profesor se refieren a tres categorías: los conocimientos de los contenidos por enseñar, los procedimientos para enseñarlos y las características cognitivas de sus alumnos. Este conocimiento constituye un determinante pedagógico (Burga Gutiérrez et al., 2023). Este enfoque, incluye la comprensión de los procesos cognitivos del propio docente, se incorporó más tardíamente sobre la base del desarrollo de dichos procesos. En la literatura nacional e internacional consultada, se estudian las características del profesorado. Entre las principales constan tanto sus emociones, creencias, rasgos personales (Gotzens-Busquets et al., 2015; Gismero González et al., 2012; Kerman, 2019; Melo Moreno, 2021) como la identidad profesional (Altamirano-Droguet et al., 2020).

En resumen, varios autores destacan la importancia de los factores intrapersonales, que incluyen variables emocionales y cognitivas, como la inteligencia emocional. Además, se identifican factores directos e indirectos relacionados con las acciones y características personales del profesor en su interacción pedagógica. Asimismo, se resalta la influencia de las expectativas del profesorado en el rendimiento de los alumnos, sugiriendo que mayores expectativas conducen a una mayor profundización de los contenidos y una mejor respuesta de retroalimentación (Miranda et al., 2013; Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Macías-Mero y Peñafiel-Loor, 2023). Las investigaciones mencionadas sostienen

que los profesores determinan sus prácticas pedagógicas a partir de las *creencias* que tienen sobre estas (De la Mora Solís, 2003 como se citó en Gotzens-Busquets et al., 2015).

Por otra parte, las estrategias de afrontamiento frente a la indisciplina instruccional en el aula se ven afectadas por la conflictividad inherente en las aulas. Esta situación se encuentra dentro de la llamada disciplina instruccional y se produce por la presencia de conductas disruptivas de los alumnos (Gotzens-Busquets et al., 2015). Estos conflictos son episodios de indisciplina caracterizados por su baja intensidad y elevada frecuencia y se constituyen como problemas que obstaculizan la acción educativa.

Por lo general, el profesorado desatiende el marco científico para establecer la disciplina en el aula y los niveles de atención. La acción correctiva se realiza desde la intuición y la experiencia y no de la Orientación Pedagógica. En el sentir docente, la disciplina es sinónimo de aprendizaje y socialización. Es un instrumento cuya finalidad es garantizar el orden suficiente en el grupo para facilitar el funcionamiento del aula.

En resumen, según Jurado de los Santos y Justiniano-Domínguez (2016), la disrupción en el aula se refiere al comportamiento de los alumnos que busca interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que afecta la norma, la tarea, al profesor y a los compañeros, según Fernández et al., (2022). Estas conductas, como se señalan en un estudio previo (Gotzens-Busquets et al., 2003), están relacionadas con las inconsistencias en las acciones docentes y el uso de estrategias de afrontamiento ineficaces (Gismero González et al., 2012), que no son percibidas como acciones punitivas por parte de los estudiantes.

Acosta-Contreras y Burguillos Peña (2014) expresan que las estrategias de afrontamiento son procesos cognitivos y conductuales se desarrollan para manejar demandas internas y externas que superan los recursos del individuo.

Por otra parte, Martínez-Ramón (2015) propone una taxonomía de siete factores de afrontamiento del estrés. Estos incluyen la búsqueda de apoyo social, la expresión emocional abierta, el recurso a la religión, la focalización en el problema, la evitación, la auto focalización negativa y la reevaluación positiva. El uso de estas estrategias depende de la percepción individual del profesor sobre la situación estresante, y puede influir en su nivel de agotamiento emocional.

Asimismo, Martínez-Fernández et al., (2020) concluyen que los docentes que tienden a resolver mejor, en cuanto a la manifestación de la conducta disruptiva, son los que tienen una perspectiva más amplia de la dinámica del aula, conocen más a los alumnos e intercambian información con los profesores sobre las dificultades de determinados grupos, es decir son los docentes que se enfocan en el problema quienes presentarán menos agotamiento emocional.

En resumen, la disciplina es un asunto técnico y como tal exige un marco de acción pertinente. Pero al no contar con ello, la planificación de las acciones puede resultar ineficaz.

LA GESTIÓN DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR: EL ROL DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN

Frente a la falta de gestión de estrategias efectivas contra la indisciplina en el aula, el docente necesita una intervención psicopedagógica orientadora.

La orientación implica la transmisión de ideas que capacita a los individuos para tomar decisiones entre varias opciones. Este proceso conlleva la necesidad de fomentar la comunicación auténtica, que facilite la exploración personal de las motivaciones detrás de las acciones humanas, así como la búsqueda de criterios y objetivos compartidos por la comunidad educativa, con el fin de dirigirlos hacia metas comunes.

Sanahuja-Ribés (2020) señala que la configuración actual del orientador es el resultado de la convergencia de prácticas muy diversas, derivadas de la amplia gama de responsabilidades asignadas a su rol, lo que ha dado lugar a una configuración compleja y multifacética.

En este sentido, Martín Barletta (2020) destaca que la *Orientación Escolar* busca fomentar un trabajo intersectorial que priorice la creación de redes sociales para fortalecer la colaboración y convivencia democrática entre los actores educativos y la comunidad, desde una perspectiva de derechos humanos y con un enfoque territorial (p. 1).

Por otra parte, dentro de los procesos educativos donde el Orientador juega un papel activo en la atención de la problemática de la convivencia escolar, esta dimensión central emerge en la revisión de la Escuela Secundaria. En este contexto, cabe destacar que, desde el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Técnica, 2018). A partir de entonces, se comienza a considerar el orden escolar como una de las funciones pedagógicas del trabajo de Asesoramiento (Ley 26892/13). La importancia de esta ley reside en que la convivencia, la disciplina y la tramitación de los conflictos comienzan a pensarse en términos pedagógicos. En este contexto, cabe destacar que, desde el año 2004, se inicia el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución N°1619/2018). A partir de entonces, se comienza a considerar el orden escolar como una de las funciones pedagógicas del trabajo de Asesoramiento (Honorable Congreso de la Nación, 2013). La importancia de esta ley reside en que la convivencia, la disciplina y la tramitación de los conflictos comienzan a pensarse en términos pedagógicos.

En la Ciudad de Buenos Aires, desde 1999, rige la Ley 223, que establece el Consejo de Convivencia Escolar. Este consejo está integrado por diversos actores, entre ellos el Psicopedagogo y los Tutores, cuya función en este caso es elaborar estrategias de prevención frente a los problemas de convivencia. Actualmente se ha comprobado la influencia de la indisciplina instruccional en el rendimiento académico de los alumnos (Gotzens-Busquets et al., 2015). Una consecuencia más lejana es el abandono y la salida anticipada del sistema educativo (Fernández, 2022).

Frente a esta situación, el reconocimiento de la necesidad de contar con nuevos actores que fortalezcan el entramado institucional y que aseguren el tránsito de los sujetos en

los servicios educativos está contenido en las disposiciones de la Ley Nacional 26206/06. El artículo 32 garantiza la atención psicopedagógica para mantener las trayectorias escolares. En tal sentido, la realidad áulica es concebida como una Comunidad de Aprendizaje y el psicopedagogo se visualiza como facilitador de herramientas para aprender a enseñar, fortaleciendo las competencias y el desempeño profesional de los docentes.

En fin, el Equipo de Orientación Escolar (EOE), del cual forman parte los Psicopedagogos y los Tutores, tiene una mirada integral del alumno y la escuela a través de la observación de los distintos momentos institucionales (Arzobispado de Buenos Aires, Vicaría Pastoral de Educación, 2006). Este servicio tiene la función de prevenir, detectar e intervenir frente a situaciones donde confluyen distintas experiencias, sin perder de vista la necesidad de los educandos, modificándose en función de los factores internos y externos que causan las distintas situaciones problemáticas. Así, la orientación se convierte en un instrumento a capitalizar por los docentes al servicio del aprendizaje de los alumnos.

Por lo antes dicho, el objetivo de esta investigación fue examinar la percepción de los docentes sobre acciones específicas en situaciones de conducta disruptiva, así como las estrategias realizadas desde la Tutoría para orientar a los docentes en la gestión de la disrupción instruccional en el aula. Se analizaron las orientaciones psicopedagógicas recibidas por los docentes frente a la conducta disruptiva de los alumnos, con especial atención a la percepción docente sobre las acciones tutoriales y la apreciación del tutor sobre las orientaciones proporcionadas.

En cuanto a los objetivos generales, se buscó conocer las orientaciones que brindan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires, así como analizar la valoración de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

En términos específicos, se pretende analizar las estrategias utilizadas por los docentes para abordar la conducta disruptiva, identificar los determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, describir las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula, y analizar el impacto de estas intervenciones con el objetivo de mejorar su efectividad.

Las hipótesis de investigación para este estudio son las siguientes: Para el primer objetivo, se plantea que los docentes utilizan una variedad de estrategias para abordar la conducta disruptiva (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que los docentes no utilizan una variedad de estrategias para abordar la conducta disruptiva.

En relación con el segundo objetivo, se postula que existen determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que no existen determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

Para el tercer objetivo, se plantea indagar las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula son positivas en general (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores no son positivas en general.

Finalmente, en relación con el último objetivo, se postula que las intervenciones para abordar la conducta disruptiva tienen un impacto positivo en la calidad del ambiente de aprendizaje (H1), mientras que la hipótesis nula (H0) sugiere que las intervenciones para abordar la conducta disruptiva no tienen un impacto positivo en la calidad del ambiente de aprendizaje. Adicionalmente, se plantea una hipótesis adicional que explora la influencia de los años en la función de tutor en la percepción de la indisciplina instruccional, donde H0 sugiere que los años en la función de tutor influyen en la percepción de indisciplina instruccional, mientras que H1 sugiere lo contrario.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación es de tipo descriptivo, de diseño no experimental, transversal. Se pretende describir las características de los determinantes pedagógicos y el afrontamiento docente ante conductas disruptivas, respondiendo a criterios de disciplina instruccional. Asimismo, recoger información a partir de cuestionarios a tutores y sus intervenciones o acerca de su percepción en la orientación a docentes.

Instrumentos

En el marco del estudio, se realizaron dos cuestionarios: 1. Cuestionario a Docentes sobre Determinantes pedagógicos y estrategias afrontamiento respecto de conducta disruptiva, 2. Cuestionario a Tutores sobre impacto interprofesional. Ambas pruebas (1 y 2) seleccionadas son pruebas piloto, debido a la cantidad de sujetos administrados y la revisión luego de la primera exploración, que da cuenta del sondeo de recursos ante la problemática percibida.

Cuestionario a docentes sobre determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento

Este instrumento tiene en cuenta la disciplina instruccional y aspiró a conocer las orientaciones que realizan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Este instrumento consta de dos variables de análisis, a) Determinantes pedagógicos que se valoran a partir de las respuestas y acceso a las capacitaciones y b) Estrategias de Afrontamiento el cual explora las tácticas docentes ante la indisciplina instruccional (anexo).

Por otra parte, cada variable de estudio presenta *4 dimensiones de análisis*. Dimensión 1. Comunicación y Relaciones Sociales; 2. Comportamiento y Disciplina; 3. Responsabilidad y Compromiso Académico; 4. Comportamiento Disruptivo y Seguridad.

El instrumento está conformado por 17 ítems, con respuestas de tipo Escalonamiento Likert de 4 puntos que van desde 1 (nunca) a 4 (siempre), que intentan medir las di-

menciones mencionadas. Se evaluó la fiabilidad del instrumento *Determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento* obteniendo un $\alpha = .75$ siendo “Aceptable”.

Cuestionario a tutores de impacto interprofesional

El presente instrumento, buscó conocer las orientaciones que realizan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

Con esta finalidad se crea y aplica un cuestionario administrado a 20 tutores. Inicialmente se evaluó la validez y confiabilidad del instrumento diseñado. La muestra seleccionada comprende tutores de diferentes edades, años en el cargo y perteneciente a diferentes escuelas (públicas y privadas), proporcionando diversidad que permitió evaluar la aplicabilidad del cuestionario en diferentes contextos.

Se considera una prueba piloto, y si bien se realiza en una muestra acotada, ya que es menor la cantidad de tutores diseminados en las escuelas de AMBA, permitió conocer las orientaciones de los tutores y se reconoce que requiere una muestra más amplia en futuras investigaciones. Se evaluó la fiabilidad del instrumento de exploración de impacto interprofesional, obteniendo un $\alpha = .92$ siendo “Excelente”.

MUESTRA

La población objeto de estudio fueron docentes ($n=100$) y tutores ($n=20$) de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires, con antecedentes de alumnos con conducta disruptiva. La muestra se seleccionó de manera no probabilística, por conveniencia. Se incluyeron en la muestra a todos los docentes y tutores que estuvieran dispuestos a participar en la investigación.

Los datos fueron recopilados en un momento único en la escuela, lo que hizo que este estudio fuese transversal. Además, el estudio se realizó sin la manipulación deliberada de las variables. Estos fenómenos fueron observados en su ambiente natural para su posterior análisis (Hernández-Sampieri et al., 2018). El objetivo de esta recopilación de datos es describir las variables y analizar su comportamiento en ese momento específico.

Las características generales de la muestra se resumen en el estadístico de la muestra (Tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de la Muestra según

	Media	Desviación estándar
Edad	43,66	10,688
Antigüedad doc	15,35	9,727
Sexo	1,42	,496
N válido (por lista)		

Nota: Las más importantes son: la edad media es de 43,66 años ($DE = 10,688$ años), 15,35 años de antigüedad docente ($DE = 9,72$ años), contando con 58 mujeres y 42 hombres.

PROCEDIMIENTO

Inicialmente, junto a directivos se participó a los docentes y tutores acerca del estudio, los objetivos y la propuesta general, así también se informa que su participación sería de carácter anónimo.

En el caso de los Institutos de Enseñanza privada, posterior al Consentimiento Informado otorgado por las autoridades respectivas se enviaron los cuestionarios a los docentes por e-mail y WhatsApp institucional. A los docentes de escuela pública se les invitó a participar desde los grupos de Facebook de la Ciudad de Buenos Aires. Los cuestionarios, se realizaron a partir de Google Forms, autoadministrables, habían sido linkeados a cuenta de e-mail personal para el posterior procesamiento de los datos obtenidos.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22. Se testearon en primer lugar el cumplimiento de supuestos de normalidad y homocedasticidad. Los resultados de las pruebas de normalidad para la variable *título docente*, en función del valor de la variable *sanción de la Ley*. La variable *título* mide el máximo título académico alcanzado por el docente. La variable *sanción de la Ley*, divide la antigüedad docente de acuerdo a la fecha de sanción de la ley en: de 1 a 15 años y de 16 a 30 años o más.

En el caso de los objetivos descriptivos, se calcula media, desvío estándar y frecuencias porcentuales de las variables evaluadas, incluyendo medidas de tendencia central, ($M=43.66$) años de edad docente y ($Me=16.00$) la mitad de los docentes tienen una antigüedad de 16 años, en cuanto a la antigüedad ($Mo=20$) es el valor más frecuente. Dispersión se observa en el rango, que la diferencia entre el valor máximo y mínimo es de 32 años ($DE=9.727$), lo que sugiere una variabilidad significativa en la antigüedad de los docentes y forma de las distribuciones sesgada a la izquierda.

En cuanto a los objetivos comparativos máximo título alcanzado, antigüedad docente y tipo de escuela, se empleó la Prueba U de Mann-Whitney, con un nivel de significancia estadística de $p < .05$ o menor. Se compara, si existe una relación significativa entre el máximo título alcanzado y el tipo de escuela en la que trabajan los docentes. El p valor es de 0,001, este valor es menor que el nivel de significación preestablecido de 0,05.

A su vez, el 80 % de los docentes que trabajan en colegios privados tienen un título terciario, frente al 65 % de los docentes que trabajan en colegios públicos. El 20 % de los docentes que trabajan en colegios privados no tienen título, frente al 35 % de los docentes que trabajan en colegios públicos.

ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento el cual fue realizado para medir la consistencia interna de los ítems del constructo, que consta de dos variables “Determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento docente ante conductas disruptivas”.

Tabla 2*Fiabilidad del instrumento para evaluar los determinantes pedagógicos*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,750	17

Nota: La escala un Alfa de Cronbach de 0,750 lo cual demuestra que los resultados son confiables siendo >0.70 es “aceptable”.

Se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con el fin de analizar la distribución de las variables *Determinantes pedagógicos* y estrategias de *afrontamiento docente* para establecer las pruebas que se utilizarán. Se exploran las dimensiones del instrumento *docente* y debido a que se distribuyeron de manera anormal se emplearán pruebas no paramétricas que ofrecen un mejor ajuste.

Tabla 3*Prueba de normalidad*

Dimensiones	Título	Sig.
Determinante pedagógico	Terciario	,000
	Licenciatura	,000
	Magister	,000
Estrategias de afrontamiento docente y conducta disruptiva	Terciario	,000
	Licenciatura	,000
	Magister	,000

Nota: La tabla proporciona información sobre el tamaño de la muestra, el método de recopilación de datos, las dimensiones que se utilizaron para agrupar los datos, los porcentajes que se calcularon, y las pruebas de normalidad que se realizaron. Ninguna de las variables analizadas sigue una distribución normal.

Para analizar los porcentajes de respuesta del instrumento piloto *Determinantes pedagógicos* y *estrategias de afrontamiento disruptivo*, se utilizó el estadístico frecuencias, permitiendo transcribir datos para su estudio. Los resultados se presentan a continuación, organizados por dimensión.

En la dimensión *comunicación y relaciones sociales*, los docentes reportan que Conversaciones entre compañeros: Los alumnos hablan con sus compañeros durante la clase (42 %). Existen falta de respeto hacia el docente y los alumnos utiliza groserías con el docente presente (63 %). Las acusaciones entre compañeros son permanentes (60 %). Las quejas constantes de todo son altas (75 %).

En la dimensión *comportamiento y disciplina*, los docentes informan que la mayoría de los alumnos conversan con sus compañeros durante la clase, siendo observado como preocupante 63 % utilizando groserías hacia el docente. Se observa un alto nivel de quejas (75 %) e interrupciones (63 %) que afectan el desarrollo de las clases. La mayoría desobedece las normas (77 %) y se considera que la indisciplina impacta negativamente en las calificaciones (68 %). Existe un alto acuerdo con las sanciones de terceros (69 %).

En cuanto a la *dimensión responsabilidad y compromiso académico*, el compromiso académico, se observa un alto porcentaje de abandono de tareas (66 %) y olvido de materiales (51 %). Se considera que no se da una respuesta educativa adecuada (69 %).

En cuanto al *comportamiento disruptivo*, hay un alto porcentaje de robo o hurtos (64 %), amenazas (54 %) y material escolar roto (60 %). Se considera que estas conductas se siguen observando en cursos superiores (56 %).

Del análisis de los resultados del instrumento se observa la necesidad de implementar medidas para mejorar la atención, el respeto y el compromiso en el aula. Se deben establecer normas claras, fomentar el respeto mutuo, implementar estrategias para mejorar la atención y la participación en clase, desarrollar un plan de acción para prevenir el comportamiento disruptivo y brindar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos.

Es importante tener en cuenta que este estudio se realizó con una pequeña muestra de alumnos y que los resultados no pueden generalizarse a toda la población.

A continuación, se calcularon los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones de *Determinantes pedagógicos y estrategias de afrontamiento* docente ante indisciplina instruccional, en los puntajes mínimos y máximos, las medias y desvíos.

Tabla 4

Relación entre dimensiones del cuestionario a docentes

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
I-Comunicación y Relaciones Sociales	6,00	16,00	9,46	1,94
II-Comportamiento y Disciplina	5,00	15,00	9,51	1,82
III-Responsabilidad y Compromiso	3,00	11,00	6,44	1,60
IV-Comportamiento Disruptivo y Seguridad	4,00	13,00	8,03	1,66
N válido (por lista)				

Nota: Datos de un estudio reciente muestra mínimo, máximo, media y desvío de las dimensiones en estudio. Elaboración propia.

Seguidamente, interesó indagar si existe capacitación en la problemática observada (figura 1). La mayoría de los docentes (más del 50 %) han recibido capacitación en las áreas de resolución de conflictos, manejo de situaciones disruptivas, normativa interna de la escuela y marco legal educativo.

Áreas con menor capacitación: Las áreas con menor porcentaje de capacitación son manejo de emociones (37 %), modificación de la conducta (39 %) y disciplina positiva (45 %).

Brecha de capacitación: Existe una brecha significativa entre las áreas con mayor y menor porcentaje de capacitación.

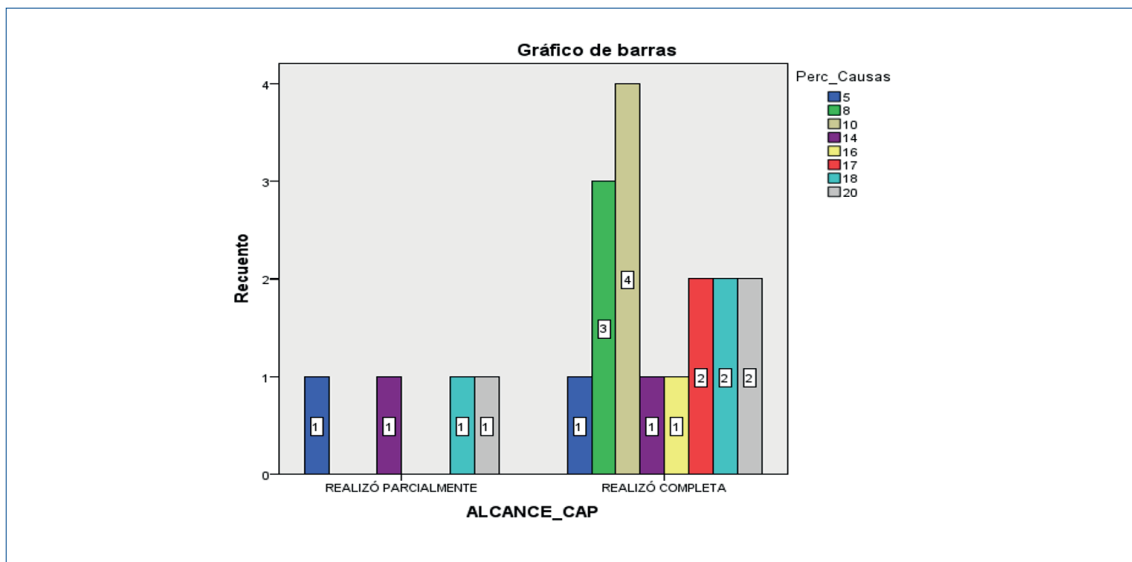


Figura 1

Percepción de causas relación capacitación Cuestionario Impacto Interprofesional

Nota: datos de un estudio reciente. Elaboración propia.

Desafío pendiente: La capacitación docente en materia de indisciplina, especialmente en áreas como manejo de emociones, modificación de la conducta y disciplina positiva, sigue siendo un desafío pendiente.

Por otra parte, interesó observar la relación entre la antigüedad del docente, el máximo título obtenido y la vigencia del curso de capacitación realizado en los últimos dos años, el máximo título obtenido se divide en cuatro categorías: bachiller, terciario, licenciatura y universitario/magister y el tipo de escuela (privada o pública). Los docentes con título de licenciatura representan el 50 % de la muestra. De estos, el 71,4 % (36 docentes) realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años. Los docentes con título de terciario representan el 25 % de la muestra. De estos, el 50 % (6 docentes) realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años. Los docentes con título de bachiller representan el 12,5 % de la muestra. De estos, el 25 % (2 docentes) realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años. Los docentes con título de universitario/magister representan el 12,5 % de la muestra. De estos, el 100 % (1 docente) realizó un curso de capacitación en los últimos dos años.

Para continuar, se devela la vigencia del curso realizado, dividiendo en dos categorías: no realizado y realizado hace más de dos años. Los docentes que no realizaron un curso de capacitación representan el 82 % de la muestra. De estos, el 71,8 % (28 docentes) tienen un título de licenciatura. Los docentes que realizaron un curso de capacitación en los últimos dos años representan el 18 % de la muestra. De estos, el 71,4 % (7 docentes) tienen un título de licenciatura.

Los datos muestran que los docentes con mayor antigüedad, título alcanzado y tipo de escuela son más propensos a poseer capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina. En particular, los docentes con más de 20 años de antigüedad son 89 % más propensos a poseer capacitación en indisciplina que los docentes con menos

de 5 años de antigüedad. Los docentes con título de licenciatura son 46% más propensos a poseer capacitación en indisciplina que los docentes con título de profesorado. Y los docentes que trabajan en escuelas de gestión privada son 7 % más propensos a poseer capacitación en indisciplina que los docentes que trabajan en escuelas de gestión pública. Estos resultados sugieren que existe una correlación entre la antigüedad docente, el título alcanzado y el tipo de escuela, y la capacitación en indisciplina. Los datos sugieren que los docentes con más experiencia, formación y recursos tienen más probabilidades de estar capacitados para abordar la indisciplina de manera efectiva. Esto puede deberse a que estos docentes tienen más tiempo para desarrollar sus habilidades de gestión de aula, tienen acceso a más recursos de capacitación y tienen más probabilidades de trabajar en entornos escolares que apoyan la educación y la disciplina positivas.

Solo el 71% de los docentes poseen capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina. Esto sugiere que, si bien los docentes están familiarizados con la legislación y las políticas relacionadas con la indisciplina, no todos cuentan con la formación y el apoyo necesarios para abordar de forma efectiva estos casos.

Asimismo, los datos sugieren que existe un desafío en materia de capacitación docente en materia de indisciplina. Aunque la mayoría de los docentes están familiarizados con la legislación y las políticas relacionadas con la indisciplina, solo una minoría cuenta con la formación y el apoyo necesarios para abordar de forma efectiva estos casos.

Muestra de tutores de CABA: Cuestionario de Impacto Interprofesional

Con la finalidad de conocer qué tipo de acciones se realizan desde la Tutoría para orientar las estrategias docentes en la gestión de la disrupción instruccional en el aula, se crea un cuestionario para administrar a (n=20) tutores de escuelas públicas (n=9) y privadas (n=11), obtenido de los datos relevados de las aplicaciones (enviadas por WhatsApp y Facebook).

Se llevó a cabo un análisis de la relación entre la función como tutor en años y el nivel de capacitación, utilizando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras < 50 . El objetivo era examinar la distribución de estas variables y determinar las pruebas estadísticas apropiadas para su análisis.

Los resultados de esta prueba revelaron que la relación entre la función como tutor en años y el nivel de capacitación no alcanzó significancia estadística para ninguno de los grupos. Específicamente, para el grupo que realiza la capacitación de manera parcial, el estadístico obtenido fue de 0.860 con 4 grados de libertad ($p = 0.262$). Mientras que para el grupo que realiza la capacitación de manera completa, el estadístico fue de 0.903 con 16 grados de libertad ($p = 0.090$).

Estos resultados sugieren que, en la muestra, no se encontró una relación clara entre la experiencia como tutor y el nivel de capacitación. Sin embargo, estos hallazgos proporcionan una base para la selección de pruebas estadísticas adicionales que puedan explorar más a fondo la relación entre estas variables en el estudio.

Se empleó la correlación de Pearson y Spearman (Kenny, 2014), para evaluar la relación entre la función tutorial y la realización de capacitación de forma parcial o completa.

Tabla 5

Correlaciones entre la experiencia como tutor y la realización de la capacitación

Variable	Correlación	Realiza parcial	Realiza completa
Función como tutor en años	<i>Pearson</i>	0.424 ($p = 0.143$)	0.760 ($p = 0.001$)
Función como tutor en años	<i>Spearman</i>	0.400 ($p = 0.167$)	0.733 ($p = 0.001$)

Nota: *Los valores de correlación son significativos al nivel $p < 0.05$. Fuente propia (2024).

El análisis de los resultados arroja que existe una correlación positiva entre la experiencia como tutor y la realización de la capacitación completa, pero no con la capacitación parcial.

En el caso de la capacitación completa, se observa una correlación significativa, lo que indica que, a mayor cantidad de años como tutor, mayor formación se observa en la capacitación. Esta relación se mantiene tanto en el análisis de Pearson ($r = 0.760$, $p = 0.001$) como en el de Spearman ($r = 0.733$, $p = 0.001$).

Sin embargo, en la capacitación parcial, no se encuentra una correlación significativa con la experiencia como tutor. Los resultados del análisis de Pearson ($r = 0.424$, $p = 0.143$) y Spearman ($r = 0.400$, $p = 0.167$) son similares. Sin embargo, el valor de p más bajo se encuentra en la correlación de Pearson para la realización completa de la capacitación, lo que sugiere que esta correlación es ligeramente más significativa en comparación con la correlación de Spearman para el mismo grupo. Es importante destacar que estos resultados se basan en una muestra de 20 participantes, por lo que se recomienda realizar estudios con muestras más amplias para confirmar estas tendencias.

En general, la experiencia como tutor parece ser un factor importante para el éxito en la capacitación completa, pero no en la capacitación parcial. Se necesitan más investigaciones para explorar en profundidad esta relación y comprender los mecanismos que la subyacen. La conducta disruptiva en el aula es un problema complejo que afecta a estudiantes, docentes y tutores.

Seguidamente, se explora el cuestionario piloto administrado a 20 tutores de Ciudad Autónoma de Bs As, con el objetivo de evaluar su percepción sobre este problema, su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Se analizó la fiabilidad del instrumento para medir la consistencia interna de los ítems del constructo *Impacto interprofesional*, que consta de dos variables *Percepción de las causas de conducta disruptiva* y *Estrategias de Gestión*.

Tabla 6

Fiabilidad del instrumento a tutores de impacto interprofesional

Alfa de Cronbach	N de elementos
,92	10

Nota: El coeficiente alfa de Cronbach de 0.92 indica que el cuestionario tiene una confiabilidad “excelente”, entendiéndose que los ítems del cuestionario están altamente correlacionados entre sí, midiendo el mismo constructo.

Se exploran las dimensiones del constructo, según las respuestas obtenidas.

Tabla 7

Dimensiones de análisis, indicadores y porcentajes de respuesta docente

Dimensión	Indicador	N	A V	C S	S
I-Comunicación y relaciones sociales	1: Es común que los alumnos hablen con los compañeros durante la clase?.	1 (1%)	31 (31%)	42 (42%)	26 (26%)
	7. Dicen groserías con el docente presente?	2 (2%)	14 (14%)	63 (63%)	12 (12%)
	8- Es común acusar a los compañeros?	1 (1%)	15 (15%)	60 (60%)	8 (8%)
	11- Los chicos se quejan siempre de todo	4 (4%)	75 (75%)	15 (15%)	6 (6%)
II-Comportamiento y disciplina	5- Este grupo siempre interrumpe al docente cuando habla.	9 (9%)	63 (63%)	14 (14%)	14 (14%)
	6- Suelen desobedecer las normas de clase o hacer caso omiso a las indicaciones del docente	9 (9%)	77 (77%)	8 (8%)	6 (6%)
	13- Cree que los eventos de indisciplina terminan afectando las calificaciones	3 (3%)	68 (68%)	29 (29%)	0 (0%)
	16- ¿En los casos en que una sanción depende de un tercero, Cuán de acuerdo está Ud.?	16 (16%)	16 (16%)	32 (32%)	22 (22%)
III-Responsabilidad y compromiso académico	3-Es común que los alumnos abandonen o no realicen las tareas?	6 (6%)	66 (66%)	20 (20%)	8 (8%)
	9- Suelen olvidar materiales en casa o en el locker antes de la clase?	4 (4%)	51 (51%)	29 (29%)	16 (16%)
	14- Para dar una respuesta adecuada sería conveniente...	69 (69%)	5 (5%)	26 (26%)	0 (0%)
IV Comportamiento disruptivo y seguridad	4- En ocasiones se ha observado robo o hurto a los compañeros?	31 (31%)	64 (64%)	3 (3%)	2 (2%)
	10-Puede ocurrir amenaza a profesores o compañeros?	45 (45%)	54 (54%)	1 (1%)	0 (0%)
	2-Es común encontrar material roto o destruído en el aula?	12 (12%)	60 (60%)	21 (21%)	7 (7%)
	12- Es común que estas conductas se sigan?	2 (2%)	56 (56%)	35 (35%)	7 (7%)

Nota: Se presentan las dimensiones de análisis con sus respectivos indicadores y porcentajes de respuestas docentes, Fuente propia (2024).

En este estudio se examinaron las percepciones de los tutores sobre la conducta disruptiva en el aula, así como las estrategias y gestiones utilizadas para abordarla. Los resultados proporcionan una visión detallada de las opiniones y prácticas de los tutores en relación con estos temas.

Percepción y Causas de la Conducta Disruptiva: Los tutores definen a los alumnos con conducta disruptiva como aquellos que presentan casos problema, problemas familiares, emocionales o de aprendizaje, según el 90 % de las respuestas. Las conductas disruptivas más frecuentes identificadas en el aula son el alboroto, desorden e incumplimiento,

reportadas por el 60 % o más de los encuestados, mientras que las peleas y desobediencias son menos frecuentes, con un 20 %.

Las condiciones que propician la conducta disruptiva son principalmente la falta de disciplina, clima áulico negativo y desmotivación de los alumnos, según el 35 % de los tutores. La sobrecarga de trabajo para los docentes y la falta de recursos son considerados menos relevantes, con un 30 %. La mayoría de los tutores (60 %) opinan que la indisciplina afecta las notas de los alumnos.

En cuanto a las expectativas hacia la orientación psicopedagógica, el 45 % de los tutores espera capacitación en estrategias para gestionar la conducta disruptiva, mientras que el 35% espera orientación y asesoramiento individualizado.

Estrategias y Gestión de la Conducta Disruptiva: Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los tutores son el control verbal de los alumnos y el diálogo con el alumno, según el 35 % de las respuestas. Las sanciones, el refuerzo positivo y la derivación a otros profesionales son menos frecuentes, con un 30 %.

La autoevaluación de la capacidad para gestionar la disciplina es diversa, con un 30% considerándola buena, un 45 % regular, un 5 % mala y un 20 % muy buena. La intervención por conducta disruptiva es casi siempre (45 %).

Las recomendaciones ante el problema son principalmente solicitar intervención de otros tutores y reunión con los padres (45 %). El apercebimiento e implementación de programas de intervención individualizados son menos frecuentes (35%).

Asimismo, se analizan las dimensiones Percepción de causas y Estrategias de Gestión, y su relación con los años en el ejercicio de tutoría. La mayoría de los tutores (45 %) perciben que las causas de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes se encuentran en un rango medio (entre 10 y 14 años de antigüedad), mientras que un 30 % perciben las causas como más graves (entre 16 y 20 años).

Los hallazgos sugieren una variedad de percepciones y prácticas entre los tutores en relación con la conducta disruptiva en el aula. Estos resultados pueden ser útiles para informar futuras intervenciones y políticas educativas.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En el marco de este estudio, se contó con una muestra de 100 docentes y 20 tutores de escuelas privadas y públicas de Ciudad Autónoma de Bs As. Conforme al primer objetivo de esta investigación, se buscó identificar a partir del análisis de los determinantes pedagógicos que inciden en la capacidad de los docentes para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Con la intención de estudiar la percepción de los docentes sobre las acciones de los tutores en situaciones de conducta disruptiva, así como las estrategias implementadas desde estos actores educativos para orientar la gestión realizada ante situaciones de interrupción instruccional en el aula se plantea el objetivo principal, de indagar cómo perciben los docentes las acciones de agentes específicos en situaciones de conducta disruptiva y qué tipo de acciones se realizan desde la Tutoría para orientar las

estrategias docentes en la gestión de la disrupción instruccional en el aula. Esta búsqueda de respuestas, abre el camino hacia conocer las orientaciones que realizan los tutores a los docentes para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula en escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

A partir de estas reflexiones y búsqueda de respuestas, surge la necesidad de analizar las estrategias que utilizan los docentes para abordar la conducta disruptiva para identificar las más efectivas. Siguiendo las hipótesis planteadas se confirma la H_0 , los hallazgos muestran que solo el 71 % de los docentes poseen capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina, lo que sugiere que puede haber una falta de diversidad en las estrategias utilizadas para abordar la conducta disruptiva. Esta brecha en la capacitación podría respaldar la hipótesis que los docentes no utilizan una variedad de estrategias para manejar la conducta disruptiva. Por lo tanto, siguiendo la línea de Barbeito-Thonon (2021) examina las leyes educativas, currículos y políticas de formación docente de cinco países europeos, evaluando si garantizan una formación adecuada en resolución de conflictos y convivencia escolar. A pesar de algunas buenas prácticas identificadas, concluye que estas políticas son imprescindibles pero insuficientes, incoherentes e instrumentales, aún lejos del objetivo de fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Los hallazgos encontrados en el estudio en CABA, sugieren que la formación del profesorado es fundamental para la creación de un clima escolar positivo.

Por otro lado, se indagó con fines a comprender su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo, planteando hipótesis alternativa (H_1), donde existen determinantes pedagógicos que influyen en la capacidad de los docentes para crear un ambiente de aprendizaje positivo y productivo. Según los datos proporcionados, hay evidencia que respalda esta afirmación, ya que los docentes con mayor antigüedad, título alcanzado y tipo de escuela tienden a poseer más capacitación y criterios de afrontamiento para casos de indisciplina.

Asimismo, se describen las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para el control de la disciplina instruccional, en relación a los determinantes pedagógicos, el afrontamiento ante conductas disruptivas y el cuestionario a tutores sobre su percepción, se sostiene la hipótesis nula (H_0) en cuanto a las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula no son positivas en general. Esto se basa en el análisis de las percepciones de los docentes sobre las intervenciones de los tutores para el control de la disciplina instruccional en relación a los determinantes pedagógicos y el afrontamiento ante conductas disruptivas. Por ejemplo, se observa que un alto porcentaje de docentes reporta falta de respeto hacia el docente y uso de groserías por parte de los alumnos (63 %), así como quejas constantes (75 %) y niveles preocupantes de interrupciones en el aula (63 %). Estos hallazgos sugieren que las percepciones de los docentes sobre las intervenciones de los tutores no son mayoritariamente positivas. Estos resultados, conciben con el estudio realizado por González-Álvarez (2019), en la necesidad de mejorar la formación del profesorado en tutoría.

Con la finalidad de analizar el impacto de las intervenciones para abordar la conducta disruptiva con el objetivo de mejorar la efectividad de las mismas y confirmar la H_0 ,

las intervenciones para abordar la conducta disruptiva no tienen un impacto positivo en la calidad del ambiente de aprendizaje. Los hallazgos del estudio revelan una brecha significativa en la capacitación recibida tanto por docentes como por tutores, especialmente en áreas críticas relacionadas con el manejo de la disciplina y el comportamiento disruptivo. Con porcentajes alarmantes, como el 37 % de los docentes capacitados en manejo de estrategias de afrontamiento, y un 39 % y 45 % en modificación de la conducta y disciplina positiva respectivamente, queda patente la falta de preparación en aspectos clave. Este déficit de capacitación se refleja en los problemas de disciplina y comportamiento disruptivo observados en el aula, donde el 75 % de los docentes informan sobre la presencia de falta de respeto y el uso de groserías por parte de los alumnos. Además, el 63 % de los docentes señalan preocupación por la frecuente conversación entre compañeros durante las clases, y el 68 % percibe un impacto negativo en las calificaciones debido a la indisciplina.

Estos datos sugieren que las intervenciones actuales pueden no tener un impacto positivo suficiente en la calidad del ambiente de aprendizaje, respaldando parcialmente la H_0 . En un estudio reciente, Alperin et al. (2023), realizaron una revisión sistemática y metanálisis de la investigación sobre la eficacia de las intervenciones para la conducta disruptiva en el ámbito escolar. Los autores encontraron que las intervenciones para la conducta disruptiva tienen un efecto positivo pequeño pero significativo en el comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, los autores también encontraron que la eficacia de las intervenciones varía según el tipo de intervención, el contexto del aula y las características de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio sugieren que las intervenciones para abordar la conducta disruptiva no tuvieron un impacto significativo en la calidad del ambiente de aprendizaje en las escuelas donde se administraron los instrumentos. A pesar de los esfuerzos realizados, se observa una falta de capacitación y recursos adecuados para manejar eficazmente la disciplina y el comportamiento disruptivo en el aula. La mayoría de los docentes encuestados carecen de estrategias variadas para enfrentar la indisciplina, lo que resalta la necesidad de implementar medidas adicionales para mejorar la atención, el respeto y el compromiso en el entorno educativo.

El análisis estadístico reveló que existen relaciones significativas entre el nivel educativo alcanzado por los docentes y el tipo de escuela en la que trabajan, así como la antigüedad en la profesión y la capacitación recibida en el manejo de la disciplina. Además, se encontró que los docentes con más experiencia y formación tienen más probabilidades de estar capacitados para abordar la indisciplina de manera efectiva, lo que respalda la importancia de los determinantes pedagógicos en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y productivo.

Por otro lado, las percepciones de los docentes sobre las intervenciones realizadas por los tutores para prevenir, manejar y restaurar el orden en el aula fueron mixtas, con algunos indicadores de que las estrategias de gestión de la indisciplina podrían mejorar mediante una mayor colaboración entre los diferentes actores institucionales.

Queda claro que, se necesita una investigación más exhaustiva para determinar qué tipos de intervenciones son más efectivas en diferentes contextos educativos y cómo se pueden mejorar los recursos y la capacitación disponibles para los docentes. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar de manera integral la problemática de la conducta disruptiva en el aula para promover un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo para todos los estudiantes.

Finalmente, los resultados del estudio reflejan la complejidad y la variedad de factores involucrados en la percepción, causas, estrategias y gestión de la conducta disruptiva en el aula, destacando la importancia de abordajes integrales y colaborativos para su manejo efectivo, aunque dejamos algunas sugerencias a continuación.

Recomendaciones

1. *Mayor capacitación y recursos:* Se recomienda que las instituciones educativas inviertan en programas de capacitación para docentes, centrados en estrategias efectivas de gestión del aula, manejo de conflictos y técnicas de enseñanza para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.

2. *Diferenciación de estrategias:* Es fundamental implementar programas de desarrollo profesional que aborden una amplia gama de enfoques para la gestión del comportamiento en el aula, incluyendo técnicas de intervención temprana, resolución de problemas y prácticas restaurativas.

3. *Apoyo a docentes con menos experiencia:* Considerar la implementación de programas de mentoría o apoyo entre pares para ayudar a los docentes menos experimentados a adquirir habilidades y conocimientos de sus colegas más experimentados.

4. *Fomentar la colaboración interinstitucional:* Se sugiere promover una mayor colaboración entre los diferentes actores institucionales, incluidos los docentes, los administradores escolares, los padres y los estudiantes, para facilitar el intercambio de ideas y la implementación de estrategias más efectivas de manejo del comportamiento en el aula.

5. *Investigación continua:* Fomentar la colaboración entre investigadores, educadores y responsables políticos para llevar a cabo estudios adicionales que evalúen la efectividad de diferentes enfoques de intervención y que identifiquen las mejores prácticas para abordar la conducta disruptiva en el aula.

6. *Enfoque integral y colaborativo:* Adoptar un enfoque integral y colaborativo que aborde no solo el comportamiento individual de los estudiantes, sino también los factores ambientales, familiares y comunitarios que pueden influir en su comportamiento.

En resumen, para promover un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo para todos los estudiantes, es crucial invertir en la capacitación y los recursos adecuados para los docentes, fomentar la colaboración interinstitucional y continuar investigando para identificar las mejores prácticas en la gestión de la conducta disruptiva en el aula.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declaran ausencia de conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Acosta Contreras, M., & Burguillos Peña, A. (2014). Estrés y Burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva, Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 303-309. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616>
- Alperin, A., Reddy, L. A., Glover, T. A., Bronstein, B., Wiggs, N. B., & Dudek, C. M. (2023). School-based interventions for middle school students with disruptive behaviors: A systematic review of components and methodology. *School Psychology Review*, 52(2), 180-205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883996>
- Altamirano-Droguett, A., Nail Kruyer, O. R., & Manero Font, C. (2020). Identidad del docente de marronería y su relación con estrategias de afrontamiento ante incidentes críticos. *Edumecentro*, 12(4). https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1615/html_623
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Nuñez, J., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva de alumnos. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70630580014>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., & Campo-Mon, M. Á. (2016). 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>
- Arzobispado de Buenos Aires, Vicaria Pastoral de Educación. (2006). *El equipo de orientación escolar*. <https://www.vicaria.edu.ar/agenda/equipo-de-orientacion-escolar-7/>
- Badía-Martín, M., & Doura-Luján, G (2018). Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>
- Barbeito-Thonon, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica*, 57(e1285). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-018)
- Berumen-Martínez, R., Arredondo-Chávez, J. M., & Ramírez-Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 487-505. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194032>

- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencias 1. *Praxis y Saber*, 8(17). <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Burga Gutiérrez, R. M., Goicochea del Castillo, M., & Guevara Granados, V. I. (2023). Los ámbitos de la formación docente y la tarea educativa. *Educación*, 29(1), 79-90. <http://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2891>
- De la Mora Solís, C. (2003). *La disciplina en el aula*. México: Aula Nueva.
- Dome, C., & Erausquin, C. (2017). Invisibles de la actividad escolar, violencia simbólica y mediaciones institucionales. Un estudio situado. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 89-100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966010>
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A., & Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, autoeficacia y variables de abordaje, orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción psicológica*, 9(2), 87-96. <https://doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- González-Álvarez, M. (2019). Análisis de la percepción del profesorado sobre la función tutorial en ESO y Bachillerato. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1609>
- Gotzens-Busquets, C., Badía-Martín, M., Genovard-Rosello, C., & Dezcallar-Sáez, M. T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995003>
- Gotzens-Busquets, C., Castello, A., Genovard-Rosello, C., & Badía-Martín, M. (2003). Percepción de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368. <https://www.psicothema.com/pdf/1073.pdf>
- Gotzens-Bousquets, C., Cladellas-Pros, R., C., Clariana-Muntada, M., & Badía-Martín, M. (2015). Indisciplina Instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Honorable Congreso de la Nación. (2013). Ley Nacional 26892/13 Promoción de la Convivencia y abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones educativas. *B.O.*, 32737. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/95761/20131004>
- Jurado de los Santos, P., & Justiniano-Domínguez, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las propuestas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 27, 8-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>
- Kerman, B. (2019). Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno bullying. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 23(1), 167-190. <http://www.redalyc.org/journal/3396/339666619011/html/>

- Ley 223/99. Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de CABA: Marco normativo para su creación, principios y objetivos. *Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, 774. <http://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/04/23/6a5e0a1f6f030bc6b6fd58d6f961092726d3b324.pdf>
- Ley Nacional de Educación 26206/06. *Boletín Oficial*, 31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Macias-Mero, J. M. (2023). *Conducta disruptiva y su repercusión en el proceso educativo de los alumnos de octavo grado*. [Proyecto de Titulación con Componentes de Investigación. Universidad Estatal del Sur de Manabí] <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/4985>
- Martín Barletta, C. (2021). La orientación educativa como campo de intervención: origen, dentido y perspectiva. *Archivo de Ciencias de la Educación*, 14(18). <https://doi.org/10.24215/23468866e087>
- Martínez Fernández, M., B. Chacon-Gómez, J.C., Diaz Aguado-Jalón, M. J., Martín Barbaro, J., & Martínez Arias, R. (2020). La disrupción en las aulas de ESO: un análisis multiinformante de la percepción de profesores y alumnos. (U. C. Madrid, Ed.) *PULSO*, 43. <https://doi.org/10.58265/pulso.4793>
- Martínez-Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: Burnout y estrategia de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 31(1),1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Melo-Moreno, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. *Praxis Educativa*, 25(3). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>
- Messi, L., Rossi, B., & Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar. ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 55(2), 110-128. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.409>
- Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Técnica. (2018). *Resolución 1619/2018. Prórroga de la red de mejora de los aprendizajes*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1619-2018-317922/normas-modifican>
- Miranda, C., Wilhelm, K., Martín, G., Arancibia, M., & Osses, S. (2013). Autoestima profesional en docentes beneficiarios del programa de postítulo en matemática en el contexto de evaluación docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 129-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100008>
- Mutchinick, A. (2018). Modos de abordar las humillaciones entre estudiantes. Un estudio desde la perspectiva de alumnos de educación secundaria. *Aposta Revista de Ciencias Sociales* (77), 101-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495957375003>
- Organización Panamericana de Salud (2 de marzo de 2022). La pandemia por Covid-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de ansiedad y depresión en todo el mundo. *Organización Panamericana de la Salud*. <http://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo>

- Pantoja-López, D. A., & Ordoñez-Valencia, I. M. (2023). *Percepción de los docentes frente a conductas disruptivas en la Institución educativa San Nicolas; Popayán 2022*. Universidad de Popayán, Colombia. <http://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/48855>
- Resolución 4184/20. MEG. Implementación de programa de apoyo complementario. B.O.5927. <http://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/marco-juridico>
- Rodríguez-Gaxas, L., & Petreñas-Caballero, C. (2016). Interacciones y apoyo educativo inclusivo en el desarrollo del yo del alumnado con problemas conductuales: un estudio de caso en un contexto inclusivo. *Diálogo educativos*, 16(31). <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49201?show=full>
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 14(2). <https://www.redalyc.org/pdf/920/92050579001.pdf>
- Sanahuja-Ribés, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Simón, C., Gómez, P., & Alonso Tapia, J. (2014). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de la clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>
- Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217. <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>

ANEXO (Modelos de Cuestionarios)

A partir de la lectura de las investigaciones de Gotzens et al. (2015) y Álvarez Hernández et al. (2016), se ha creado la escala Cuestionario a Docentes sobre Determinantes Pedagógicos y Afrontamiento ante Indisciplina Instruccional y se adapta el Cuestionario Piloto a Tutores: Cuestionario de Impacto Interprofesional.

Las escalas originales consideradas fueron:

- Escala de Exploración de Conducta Disruptiva Observada en el Aula de Gotzens et al. (2015)
- Escala de Conducta Disruptiva de Álvarez Hernández et al. (2016)

Estas escalas han sido adaptadas y ajustadas según mis propias observaciones y necesidades específicas, resultando en la Adaptación Propia (2023).

Cuestionario a docentes sobre determinantes pedagógicos y afrontamiento ante indisciplina instruccional

Escala de Exploración de conducta disruptiva observada en el aula de Gotzens et al, (2015) y Escala de conducta disruptiva de Álvarez Hernandez et al. (2016), (Adaptación propia, 2023).

Estimado profesor: por favor valore las siguientes afirmaciones. Esta encuesta sobre la *conducta disruptiva* en el aula de clase es absolutamente confidencial, ¡Gracias!

Por favor complete estos datos:

a) Edad

20 a 30 años 31 a 40 años 41 a 50 o más

b) Género

Femenino Masculino

c) Máximo Título Alcanzado

Bachillerato Terciario Licenciado Universitario / Magister

d) Antigüedad en la Docencia

De 0 - 15 años De 16 - 30 años

e) Antigüedad en el Instituto

De 1 - 15 años De 16 - 30 años o más

f) Último curso realizado sobre el tema

g) Fecha de capacitación

No realizó curso Último año Más de dos años

h) Escuela Media

Gestión pública Gestión privada

Estimado Profesor: le solicitamos ahora que elija una respuesta para cada afirmación.

1-Es común que los alumnos hablen con los compañeros durante la clase.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

2. Es común encontrar material escolar roto o destruido en el aula (fichas de los compañeros, libros, hojas de pruebas por el piso, mobiliarios, picaportes, cristales).

Nunca A veces Casi siempre Siempre

3. Es común que los alumnos no realicen o abandonen las tareas de clase o deberes

Nunca A veces Casi siempre Siempre

4. En ocasiones se ha observado robos y hurtos a los compañeros

Nunca A veces Casi siempre Siempre

5. En este grupo siempre interrumpen al docente cuando explica.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

6. Suelen desobedecer las normas de clase o hacer caso omiso de las indicaciones de los profesores.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

7. Dicen groserías con el docente presente en el aula.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

8. Es común acusar a los compañeros.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

9. Suelen olvidar materiales escolares en casa o en el locker previo a la clase.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

10. Pueden ocurrir amenazas a los profesores o compañeros.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

11. Los chicos se quejan siempre de todo.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

12- Es común que estas conductas se sigan observando en cursos superiores.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

13-Cree que los eventos de indisciplina en el aula terminan afectando las calificaciones de los alumnos que los producen

Nunca A veces Casi siempre Siempre

14-Para dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado con problemas de conducta sería conveniente: crear aulas específicas con docentes específicos y programas específicos

Nunca A veces Casi siempre Siempre

15-La acción a seguir ante una conducta indisciplinaria depende de Usted.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

16-En los casos en que la sanción depende de un tercero, Usted está de acuerdo.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

17-En general, Ud. cree que las medidas aplicadas son suficientes / correctas

Nunca A veces Casi siempre Siempre

Cuestionario piloto a tutores: cuestionario de impacto interprofesional

Estimado Profesor /A Tutor/a

Le solicitamos por favor, responda este cuestionario sobre conducta disruptiva de los alumnos en clase teniendo en base su experiencia de contacto con los docentes

Toda la información es confidencial. Le agradecemos su tiempo.

Por favor complete estos datos:

a) Edad

20 a 30 años 31 a 40 años 41 a 50 o más

b) Género

Femenino Masculino

c) Máximo Título Alcanzado

Bachillerato Terciario Licenciado Universitario / Magister

d) Antigüedad en la Docencia

De 0 - 15 años De 16 - 30 años

e) Antigüedad en el Instituto

De 1 - 15 años De 16 - 30 años o más

f) Último curso realizado sobre el tema

g) Fecha de capacitación

No realizó curso Último año Más de dos años

h) Puntaje obtenido en el curso (si lo tuviese)

i) Escuela Media

Gestión pública Gestión privada

Por favor elija la respuesta con la que más se identifique

1.- Los docentes consideran alumnos con conducta disruptiva a los que son: casos problema, alumnos con problemas familiares, emocionales, de aprendizaje.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

2- Conductas disruptivas más frecuente en el aula de clase son: alboroto, desorden, incumplimiento, peleas, desobediencias

Nunca A veces Casi siempre Siempre

3- Los docentes dicen que las condiciones que propician su surgimiento se deben a que son siempre los mismos alumnos, necesitan un abordaje especial, no se puede dar clase, no se tiene estrategias...

Nunca A veces Casi siempre Siempre

4- Las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesores ante las conductas disruptivas en el aula son: controlar verbalmente a los alumnos, sancionar alumnos, solicitar apoyo de Directivos o gabinete en el aula.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

5- Los docentes dicen que pueden gestionar la disciplina en la clase.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

6-Frecuentemente ha tenido que asistir a un docente en aula por conducta disruptiva de los alumnos.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

7- Las medidas que se pueden recomendar ante el planteamiento del problema son: solicitar intervención de otros tutores, apercibimiento, reunión con los docentes del curso. reunión de padres

Nunca A veces Casi siempre Siempre

8- Para poder afrontar estas situaciones los profesores deberían tener capacitación, reunirse con otros docentes, trabajar colaborativamente con los tutores, llamar al gabinete al aula.

Nunca A veces Casi siempre Siempre

9-Cree que la indisciplina afecta las notas de los alumnos

Nunca A veces Casi siempre Siempre

10- Los docentes esperan de la orientación psicopedagógica capacitación y trabajo colaborativo.

Nunca A veces Casi siempre Siempre