



Disruptive Behavior in the Classroom. Analysis from the Perspective of Future Primary Education Teachers

Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria

Inmaculada Saco-Lorenzo^a, Ignacio González-López^b, María Amor Martín-Fernández^c, Purificación Bejarano-Prats^d

^a Centro de Magisterio «Sagrado Corazón» adscrito a la Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1464-8927> i.saco@magisteriosc.es

^b Departamento de Educación, Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

<https://orcid.org/0000-0002-9114-4370> ignacio.gonzalez@uco.es

^c Centro de Magisterio «Sagrado Corazón» adscrito a la Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

<https://orcid.org/0000-0002-5744-6287> m.martin@magisteriosc.es

^d Centro de Magisterio «Sagrado Corazón» adscrito a la Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

<https://orcid.org/0000-0002-9353-273X> p.bejarano@magisteriosc.es

ARTICLE INFO

Keywords

teacher training; school discipline; disruptive behavior; primary education

Palabras clave:

formación de docentes; disciplina escolar; conducta disruptiva; educación primaria

ABSTRACT

In recent years, the disruptive behaviors of students in Primary Education have become one of the main concerns of the educational community, which finds that it lacks adequate strategies to identify and manage it. The generic treatment of school indiscipline has hindered its analysis and classroom intervention, which motivates the training of teacher training students in this area. Thus, the research objectives are, on the one hand, to evaluate the perception that students in the Primary Education Degree have of disruptive behavior that occurs in the classroom and, on the other hand, to clarify this concept and its classification so that they can identify and deal with it. This is a descriptive, correlational, non-experimental research study that uses a questionnaire as the instrument for collecting information. The population has been referred to the students of this degree from the University of Córdoba, and the sample has resulted in the percentage of responses received, 76.5%. The results and findings show that the future teacher of Primary Education consider disruptive behavior to be that which involves school demotivation, disobedience, calls for attention, and lack of self-control in the classroom, being female students and those specialized in bilingual teaching and music education those who and which consider this behavior to be more serious. These results have aroused interest in training that will enable them to address this behavior in their future professional work to achieve a successful teaching-learning process.

RESUMEN

Las conductas disruptivas de estudiantes de edades correspondientes a la etapa de Educación Primaria se han convertido, en los últimos años, en una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa, que detecta que carece de estrategias adecuadas para identificarlas y gestionarlas. El tratamiento genérico de la indisciplina escolar ha dificultado su análisis y la intervención en el aula, lo que motiva la formación del alumnado del Grado de Educación Primaria en esta materia. Por ello, los objetivos de esta investigación son, por un lado, evaluar la percepción que este alumnado tiene sobre las conductas disruptivas que se producen en el aula y, por otro, dilucidar dicho concepto y su clasificación, para que los futuros maestros puedan identificarlas y abordarlas. Se trata de una investigación de tipo descriptivo y correlacional, no experimental, que utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de información. La población ha estado referida a los estudiantes de este grado de la Universidad de Córdoba y la muestra ha resultado del porcentaje de respuestas recibidas, el 76,5%. Los resultados y conclusiones ponen de manifiesto que el futuro maestro de Educación Primaria considera conductas

disruptivas aquellas que manifiestan desmotivación escolar, desobediencia, llamadas de atención y falta de autocontrol dentro del aula, siendo el alumnado femenino y el especializado en docencia bilingüe y en educación musical el que otorga mayor gravedad a estos comportamientos. Estos resultados han suscitado el interés por una formación que les permitirá poder abordar dichas conductas en su futura labor profesional para conseguir un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Introducción

En los últimos años se han producido importantes cambios sociales, económicos, tecnológicos, ambientales y culturales, que han afectado al ámbito educativo, reflejándose en el comportamiento del alumnado. Factores como la inseguridad, la intolerancia a la frustración o la búsqueda de la inmediatez como valor preferente, propician la aparición de conflictividad en el aula, aumentando de manera significativa las dificultades para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez et al., 2016; Ander-Egg, 2005; Bolea y Gallardo, 2012; De la Fuente, 2012; De Souza, 2009; Poyato, 2018).

Prueba de ello son los numerosos estudios científicos que abordan la creciente preocupación de los docentes para hacer frente a los problemas de disciplina, a los que dedican un 18% del tiempo en el aula, según datos de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), que elaboró la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (<https://bit.ly/3wB3IWS>). Esta señala que las conductas disruptivas se han convertido en una de las principales preocupaciones de los docentes y de los directores de los centros educativos, pues han aumentado entre 2013 y 2018, provocando que disminuya hasta a un 65% el tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza y al aprendizaje en la cuarta parte del profesorado en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Durante mucho tiempo esta indisciplina escolar se ha abordado de manera muy genérica, incluyendo, bajo el concepto de conducta disruptiva, cualquier tipo de comportamiento conflictivo, desde leves interrupciones durante el desarrollo de la clase hasta desafíos más o menos graves al docente (Abellán, 2020; Álvarez et al., 2016; Díaz-Aguado et al., 2010; Pantoja, 2005). Se ha comprobado que esta generalización dificulta el análisis y la intervención en el aula ante la indisciplina.

Esta problemática ha llevado a algunos investigadores a clasificar las conductas disruptivas en la escuela, enfatizando factores diferentes. Autores como Kulinna et al. (2006), Slimming et al. (2009) y Sprague et al. (1998) clasificaron los comportamientos disruptivos atendiendo al menor o mayor grado de perturbación que provocan en la clase. Otros como Calvo (2003), Casamayor (1998) y Viñas (2004) se centraron en el objetivo que el alumnado perseguía con dicha conducta, ya sea interferir en las relaciones interpersonales, mostrar la identidad o el liderazgo o bien la desmotivación ante el aprendizaje. Más novedosa es la clasificación de Gotzens et al. (2015), que dividen el mal comportamiento en el aula en conductas de indisciplina convencional, incluyendo en este grupo las que no se ajustan a las normas y costumbres de una sociedad determinada, y otras de carácter instruccional, que recogen los comportamientos disruptivos provocados por el alumnado que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula.

A esta variabilidad de clasificaciones se suma una amplia diversidad de definiciones de conducta disruptiva en los últimos veinte años, que resultan confusas y poco concretas, aludiendo a los comportamientos que perturban el buen funcionamiento del aula o a comportamientos molestos para llamar la atención (Casamayor, 1998; Fernández, 2001). Autores como Calvo (2003), García (2008) y Moreno y Soler (2006) convergen en definir la conducta disruptiva como el comportamiento del alumnado que interrumpe y deteriora el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo diferencian así de la conducta agresiva. Para Gómez y Cuña (2017) la conducta disruptiva es “aquel comportamiento del alumno que interfiere, molesta, interrumpe e impide que el docente lleve a cabo su labor educativa” (p. 279). Tal como señala Uruñuela (2019), distintos autores han llamado a este tipo de conductas violencia de baja intensidad, mientras que Gotzens et al. (2015) las denominan conductas de indisciplina instruccional e insisten en la mayor capacidad de actuación por parte de la escuela para abordarlas.

Se puede concluir, por tanto, que se trata de conductas del alumnado dentro del aula, “molestas” aunque no agresivas, que tienen como objetivo último llamar la atención por diversas causas, cuya consecuencia es la interrupción y entorpecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las más frecuentes, según distintos autores como Álvarez et al. (2016); Álvarez-García et al. (2015); Gómez y Cuña (2017); Gordillo et al. (2014); Peralta et al. (2003) y Uruñuela (2019), se encuentran: dar gritos, interrumpir al profesor, tirar objetos, hacer ruidos, no realizar las tareas, permanecer pasivos, usar el móvil o sentarse de manera inadecuada.

De lo descrito hasta aquí y de la preocupación del profesorado en activo por la dificultad para dar clase (Latorre y Teruel, 2009; Álvarez et al., 2016 y Uruñuela, 2019), se deduce la necesidad de diferenciar con claridad los distintos comportamientos. El profesorado expresa que carece de estrategias adecuadas para identificar y gestionar estas conductas, por lo que se requiere una rápida y efectiva solución para que la actuación

educativa sea eficaz (Álvarez et al., 2016; Calvo, 2003; Esteban Luis et al., 2012; Gómez y Cuña, 2017; Gotzens et al., 2015; Uruñuela, 2019; Vásquez et al., 2018).

Dicha problemática ha motivado el interés por esta investigación, en la que se pretende, por una parte, evaluar la percepción que el alumnado del Grado de Educación Primaria tiene sobre las conductas disruptivas que se producen en el aula y, por otra, dilucidar el concepto de conducta disruptiva y su clasificación para que las y los futuros docentes sepan identificarlas y abordarlas. Como objetivos específicos se pretende determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($n.s.=,05$) en la descripción de las conductas, en función de variables independientes de tipo personal o académico en los estudiantes. Por otro lado, y previamente al análisis de resultados, se ha pretendido validar empíricamente el instrumento para conocer sus garantías psicométricas.

2. Metodología

Para responder a los objetivos de la investigación se ha seleccionado un diseño de tipo descriptivo y correlacional. Se trata de una investigación no experimental que utiliza el cuestionario como instrumento de recogida de información. Se analizan las evidencias sobre las conductas después de haber acontecido, *expost-facto*, identificando posibles causas que lo han producido (McMillan y Schumacher, 2005).

2.1. Población y muestra

El tamaño poblacional en la presente investigación está compuesto por 353 estudiantes, que cursaron cuarto del grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba (España) durante el curso académico 2018-2019, de los cuales, 244 pertenecían a la Facultad de Ciencias de la Educación, mientras que 109 han realizado sus estudios en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" de Córdoba (adscrito a esa universidad). Debido a la facilidad para acceder a la totalidad del grupo informante no se ha procedido a realizar ninguna técnica de muestreo. La muestra está constituida por el número de estudiantes que respondieron al cuestionario, un total de 270 (76,5% de representatividad), donde 190 (70,4%) pertenecían a la Facultad de Ciencias de la Educación y 80 (29,6%) al Centro de Magisterio "Sagrado Corazón".

En cuanto a las características de este alumnado, hay que señalar que mayoritariamente tiene entre 21 a 25 años (88,9%), situándose el resto entre los 26 y 34 años o más (11,1%). En referencia al sexo, el 60,2% son mujeres y el 39,8% hombres.

En el cuarto curso de la titulación del Grado de Educación Primaria, el alumnado puede optar por mención generalista (constituyen solo el 4,4% de la muestra), mención única (90% de los participantes) o doble mención (5,6%). En lo que respecta a la especialidad cursada por el alumnado que realiza mención única, se puede observar que cuenta con mayor número de matriculados la especialidad en Lengua Extranjera Inglés con un 30,6%, seguida de Necesidades Educativas Específicas (27,3%) y Educación Física (26,5%), siendo las menos numerosas Lengua Extranjera Francés (10,6%) y Educación Musical (4,9%).

2.2. Variables e instrumento

Se ha trabajado con un total de 30 variables, siendo elementos predictores el sexo del alumnado (hombre o mujer) y la mención cualificadora, entendida como la especialidad que cursa el alumnado (Educación Física, Necesidades Educativas Específicas, Lengua Extranjera Inglés, Lengua Extranjera Francés y Mención Educación Musical), considerando la edad como un dato sociodemográfico de clasificación. Las variables criterio han sido identificadas como las conductas disruptivas más proclives de aparecer en las aulas ordinarias de la etapa de Educación Primaria.

El instrumento utilizado en este estudio es un cuestionario de elaboración propia, constituido por una primera dimensión de datos personales, que aporta información que permite describir al grupo informante de acuerdo con elementos tales como el sexo, la edad y la especialidad formativa cursada dentro del Grado en Educación Primaria. En un segundo lugar, se presentan 27 ítems de valoración escalar de cinco puntos, en los que se pregunta a los y las estudiantes en qué grado consideran disruptivos (10=nada de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo) los comportamientos considerados por autores como Álvarez et al. (2016), Álvarez-García et al. (2015), Gómez y Cuña (2017), Gordillo et al. (2014); Peralta et al. (2003) y Uruñuela (2019).

Antes de su aplicación definitiva, el instrumento fue implementado para su depuración a un grupo piloto de 88 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”. El análisis de consistencia interna del mismo reveló un valor total de Alpha de Cronbach de 0,952, y de 0,940 en la dimensión “Formación inicial sobre conductas disruptivas”, lo que reveló un alto nivel de estabilidad en las respuestas y, por lo tanto, indicios de garantía de fiabilidad. Por otro lado, el comportamiento de los ítems de la dimensión objeto de estudio manifiesta unos índices de homogeneidad muy altos, con valores superiores a 0,15 y de signo positivo, de lo que se deduce que cada elemento mide una porción del rasgo que se desea estudiar (Kerlinger y Lee, 2002).

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue implementado, en primer lugar, en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”. Para ello, se utilizó una hora del tiempo dedicado a los seminarios incluidos en el periodo de prácticas de este curso, para lo que se solicitó permiso previamente. El alumnado se mostró colaborador y motivado con la investigación que se estaba realizando, pues, al estar realizando las prácticas en ese momento, se encontraban muy familiarizados con el tema sobre el que se les cuestionaba. Posteriormente, se administró en la Facultad de Ciencias de la Educación, tras el periodo de prácticas del alumnado. Previamente se contactó con el profesorado para solicitar un tiempo de sus horas de clase. Tanto profesorado como alumnado se mostraron solícitos y muy colaboradores.

Los datos obtenidos, de naturaleza cuantitativa, se han tratado con diferentes procedimientos estadísticos que permiten dar respuesta a los objetivos del estudio. Se ha utilizado el programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (v. 25, licencia de la Universidad de Córdoba). Se ha realizado un análisis descriptivo para conocer las características de la población investigada y una aproximación a la percepción de la valoración de las conductas disruptivas. Por otro lado, se han llevado a cabo contrastes de hipótesis en función del tipo de variable independiente considerada, empleando la prueba de t para muestras independientes en el caso de la variable sexo y ANOVA en el caso de la variable especialidad, incluyéndose en este último caso la prueba Post-Hoc de Scheffé para reconocer entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas. Por último, se ha empleado la técnica multivariante del Análisis Factorial Exploratorio al objeto de estudiar las relaciones entre las diferentes variables y advertir una estructura dimensional entre ellas. Dicha prueba estadística se ha implementado para definir empíricamente el concepto de conducta disruptiva.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos dimensionados a partir de las metas de este estudio. En primer lugar, se aporta información relativa a la percepción que el alumnado del Grado de Educación Primaria tiene sobre los comportamientos que considera como conductas disruptivas. En segundo lugar, se muestran los factores resultantes de un análisis multivariante que permiten concretar una definición de conducta disruptiva desde la opinión de este grupo de estudiantes.

3.1. Valoración de la percepción sobre las conductas disruptivas

Se recoge en este apartado la percepción que los futuros docentes poseen sobre las conductas disruptivas, entendidas como aquel comportamiento del alumnado que, no siendo violento, impide o dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Como se puede observar en los datos de la Tabla 1, el alumnado del Grado en Educación Primaria considera que las conductas que aparecen recogidas entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diez de ellas se sitúan por encima del valor 4, de lo que se deduce que el alumnado encuestado percibe la importancia de abordar las conductas disruptivas para conseguir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. El ítem señalado con mayor relevancia como conducta disruptiva es “Destrozar o golpear objetos” (M=4,49, DT=0,853), posiblemente por ser la que más altere el orden de la clase, seguido de “Tener malos modales con el profesor” (M=4,45, DT=0,877) y “Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír” (M=4,30, DT=0,786). Otras conductas consideradas bastante molestas para conseguir un buen resultado en este proceso de aprendizaje han sido “No acatar las órdenes del profesor” (M=4,23, DT=0,890), “Usar el móvil en clase sin permiso” (M=4,22, DT=1,070), “No cumplir un castigo” (M=4,20, DT=0,887), “Tirar cosas por la clase” (M=4,19, DT=0,895), “Gritos

o subidas de tono" (M=4,16, DT=0,805) "Cantar, silbar o hacer sonar música" (M=4,11, DT=0,943) y "Hablar mientras que el profesor explica" (M=4,10, DT=0,966). Solo un ítem es valorado ligeramente por debajo de 3, "Sentarse de forma inadecuada" (M=2,98, DT=0,966), posiblemente porque, aunque esta conducta del estudiante muestra una postura poco adecuada para el aprendizaje, sin embargo, no impide el aprovechamiento del resto de los compañeros de aula, ni la explicación del docente al grupo clase.

Tabla 1. Valoración general de las conductas disruptivas.

Conductas disruptivas	Media	DT	N
Gritos o subidas de tono	4,16	0,805	270
Llegar tarde a clase de forma reiterada	3,35	0,982	270
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4,30	0,786	270
Tirar cosas por la clase	4,19	0,895	270
Deambular sin motivo por la clase	3,75	0,974	269
Hacer ruiditos en clase	3,88	0,901	270
Cantar, silbar o hacer sonar música	4,11	0,943	270
Tener malos modales con el profesor	4,45	0,877	270
Juguetear con objetos	3,24	0,904	270
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	3,16	0,962	270
Pedir salir al lavabo continuamente	3,19	1,003	270
No realizar las actividades escolares	3,37	1,033	270
Falta de interés, pasividad, inactividad	3,43	1,098	270
No traer los libros, cuadernos o material de aula	3,49	1,039	269
No traer los deberes hechos	3,31	1,001	270
No sacar el material de trabajo en clase	3,69	0,944	270
Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	3,69	1,018	269
No acatar las órdenes del profesor	4,23	0,890	269
No cumplir un castigo	4,20	0,887	270
Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo	3,86	1,001	270
Faltar a clase sin justificación	3,21	1,174	270
Usar el móvil en clase sin permiso	4,22	1,070	270
Destrozar o golpear objetos	4,49	0,853	270
Hablar sin permiso con otros compañeros	3,66	0,999	270
Come en clase sin permiso	3,77	0,987	270
Hablar mientras que el profesor explica	4,10	0,966	269
Sentarse de forma inadecuada	2,98	0,966	270

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 refleja la percepción de las conductas disruptivas en función del sexo del alumnado. Para ello, se ha aplicado una prueba t de Student (n.s.=,05), cuyos resultados permiten apreciar diferencias significativas entre ambos sexos solo en dos de los 26 elementos de esta dimensión, concretamente en el que indica como conducta disruptiva "Hacer otra tarea distinta a la que corresponde" y en "Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre". Ambos ítems aparecen valorados con mayor índice de disruptividad por las mujeres (t=-2,309, p=0,022) y (t=-2,256, p=0,025) respectivamente.

Tabla 2. Valoración de las conductas disruptivas en función del sexo.

Conductas disruptivas	Sexo				Diferencia de medias		
	Hombre		Mujer		t	p	d
	Media	DT	Media	DT			
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	2,98	0,951	3,26	0,956	-2,309	,022	,293
Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	3,51	1,020	3,80	1,019	-2,256	,025	,284

Fuente: elaboración propia.

Una aproximación a la valoración de estas conductas identificadas como disruptivas, en atención a la mención cualificadora en la que se encuentra matriculado el alumnado, muestra, tras la aplicación de un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) (n.s.=,05), diferencias estadísticamente significativas en cinco de los 26 ítems que configuran esta dimensión (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 3. Valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora.

Conductas disruptivas	Mención cualificadora									
	EF		NEE		LEI		LEF		EM	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4,40	0,746	4,01	0,862	4,51	0,665	4,31	0,679	4,25	0,866
Hacer ruiditos en clase	3,97	0,790	3,66	0,880	4,17	0,795	3,77	1,032	3,58	1,165
Pedir salir al lavabo continuamente	3,22	0,927	2,79	0,993	3,48	0,978	3,42	0,902	3,08	1,165
Hablar sin permiso con otros compañeros	3,92	0,853	3,25	0,990	3,85	1,023	3,62	0,898	3,75	0,866
Hablar mientras que el profesor explica	4,12	0,875	3,79	1,000	4,39	0,884	4,23	0,815	4,08	1,240

Nota: EF= Mención de Educación Física; NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés; LEF= Mención Lengua Extranjera Francés; EM= Mención Educación Musical.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Análisis de Varianza de la valoración de la percepción de conductas disruptivas en función de la mención cualificadora.

Definición	Diferencia de medias		Post-hoc de Scheffé		
	F	p	I-J	p	Grupos
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír	4,071	0,003	0,492	0,006	LEI-NEE
Hacer ruiditos en clase	3,854	0,005	0,517	0,015	LEI-NEE
Pedir salir al lavabo continuamente	4,925	0,001	0,689	0,002	LEI-NEE
Hablar sin permiso con otros compañeros	5,095	0,001	0,600	0,008	LEI-NEE
Hablar mientras que el profesor explica	3,767	0,005	0,599	0,006	LEI-NEE

Nota: NEE= Mención de Necesidades Educativas Específicas; LEI= Mención Lengua Extranjera Inglés.

Fuente: elaboración propia.

La mención de Necesidades Educativas Específicas, a diferencia de Lengua Extranjera Inglés, es la que le da menor importancia a la conducta de “Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír” (I-J=0,492, p=0,006).

La conducta “Hacer ruiditos en clase” es valorada de manera más severa por la mención de Lengua Extranjera Inglés, siendo la única que puntúa con un valor superior al 4 (M=4,17, DT=0,795), en contraste con el resto de las especialidades, en particular con el alumnado que cursa la mención de Necesidades Educativas Específicas (I-J=0,517, p=0,015).

En el ítem “Pedir salir al lavabo continuamente” también se aprecia diferencia significativa entre las distintas menciones del Grado en Educación Primaria, siendo de nuevo la especialidad de Necesidades Educativas Específicas la que le da menor importancia (M=2,79, DT=0,993) y la que más la mención de Lengua Extranjera Inglés (M=3,48, DT=0,978) (I-J=0,689, p=0,002). Los niños de NEE precisan salir al WC con frecuencia, y esto posiblemente ha sido tenido en cuenta por el alumnado de esta mención al contestar el ítem.

De la misma forma, los ítems “Hablar sin permiso con otros compañeros” y “Hablar mientras que el profesor explica” reflejan diferencias significativas entre las distintas especialidades, siendo la de Necesidades Educativas Específicas la que destaca por valorar ambas conductas de manera menos grave en contraposición con el alumnado de Lengua Extranjera Inglés (I-J=0,600, p=0,008; I-J=0,599, p=0,006).

3.2. Aproximación al concepto de conducta disruptiva

La aproximación a una definición de conducta disruptiva, desde la opinión manifestada por el alumnado participante, ha llevado a realizar un Análisis Factorial de carácter exploratorio (Pett et al., 2003) a partir de los elementos que configuran la dimensión analizada. El objetivo de esta técnica es reducir la dimensionalidad de

los datos, para estudiar las relaciones existentes entre las variables propuestas y advertir una estructura dimensional entre ellas, que permita un acercamiento a los elementos básicos que definan este concepto.

Se ha realizado este análisis a partir del método de extracción de componentes principales a fin de maximizar la varianza explicada (García et al., 2000). Partiendo de la regla de conservar aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad, se han obtenido un total de 4 factores con una explicación total de la varianza de un 58,510%, lo que facilitó los trabajos posteriores y donde la técnica presupone su efectividad. Asimismo, a partir de la rotación varimax (García et al. 2000), que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor (correlación cero entre los factores), se trata de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Para ello, se examinan las saturaciones que en cada uno de ellos muestran cada uno de los elementos que los configuran. En el caso de aquellos elementos con saturación en más de un factor, han sido asignados al componente con el que poseen un valor más alto en la correlación (véase Tabla 5).

Tabla 5. Matriz de componentes rotados relativa a la factorización de las conductas disruptivas.

Conductas disruptivas	Factores			
	1. Desmotivación escolar	2. Desobediencia	3. Llamadas de atención	4. Falta de autocontrol
No traer los libros, cuadernos o material de aula	,808			
No traer los deberes hechos	,783			
No realizar las actividades escolares	,773			
Falta de interés, pasividad, inactividad	,766			
No sacar el material de trabajo en clase	,655			
Faltar a clase sin justificación	,634			
Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	,559			
Pintarrajar en el cuaderno, libro o pupitre	,448			
Destrozar o golpear objetos		,807		
No cumplir un castigo		,738		
Usar el móvil en clase sin permiso		,738		
No acatar las órdenes del profesor		,692		
Tener malos modales con el profesor		,691		
Tirar cosas por la clase		,513		
Hacer ruiditos en clase			,714	
Gritos o subidas de tono			,690	
Molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír			,664	
Llegar tarde a clase de forma reiterada			,629	
Cantar, silbar o hacer sonar música			,626	
Deambular sin motivo por la clase			,578	
Hablar sin permiso con otros compañeros				,798
Sentarse de forma inadecuada				,671
Hablar mientras que el profesor explica				,620
Juguetear con objetos				,553
Come en clase sin permiso				,552
Estar de pie o levantarse del asiento sin motivo				,498
Pedir salir al lavabo continuamente				,456
Porcentaje de varianza explicada por cada factor	16,82	15,86	14,16	11,67

Fuente: elaboración propia.

El primer factor, denominado “Desmotivación escolar”, consiste en una falta de interés del alumnado hacia las tareas escolares y el aprendizaje. Aparecen incluidas, dentro de este factor, conductas como no traer los libros o el material escolar, no realizar las actividades escolares o la falta de interés y la inactividad. Peralta et al. (2003) clasifican la desmotivación entre los tipos de conducta disruptiva que se dan en el aula, y Pino y García (2007) sostienen que el 31,4% del profesorado encuestado en su investigación opina que es una de las más importantes causas de conflicto en los centros escolares. Cuando se pregunta al alumnado sobre el motivo de esta conducta, contesta que “se aburre o no le sirve para nada lo que le manda estudiar” (Pino y García, 2007, p.129). Este tipo de comportamiento también es definido por Calvo (2003) como conductas de rechazo hacia el aprendizaje, incluyendo “aquellos comportamientos que el alumnado realiza para evitar la situación de enseñanza y que no alteran sustancialmente el ritmo de trabajo de sus compañeros, aunque afecta negativamente a la capacidad de respuesta del profesor” (p. 32). Según Ricoy y Couto (2018), en algunas ocasiones esta desmotivación viene provocada por la escasez de estrategias adecuadas o técnicas metodológicas que acerquen el contenido de la enseñanza a los intereses del alumnado (Calvo, 2003; Ricoy y Couto, 2018).

El segundo factor obtenido se ha descrito como “Desobediencia”, que Forehand y McMahon (1981) definen como “la negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado de tiempo (...), esta orden puede ser en el sentido de hacer o en el sentido de no hacer o detener una determinada actividad” (p. 4). Este factor incluye entre otros comportamientos: destrozar objetos, no acatar las órdenes de un profesor o no cumplir un castigo. Kulinna et al. (2006) realizaron una clasificación sobre las conductas que alteran el orden de la clase, basándose en el criterio del profesorado, y reconocieron siete tipos de conductas entre las que aparecen las de “desobediencia de las instrucciones”. Por otro lado, Sprague et al. (1998) clasificaron estas conductas atendiendo al grado de perturbación y las definen como las acciones que incumplen normas y órdenes de las personas adultas. Para cambiar esta conducta no es suficiente con su modificación, sino que las personas adultas deberán cambiar también la forma de actuar, ya que las conductas dependen de las consecuencias que se derivan de ellas, y si se desea que el alumnado obedezca, la conducta deseada deberá ir seguida de un reforzador, aplicado de forma continuada y de manera adecuada (Porcel, 2010). Según Giménez-García (2014), a veces, los problemas de desobediencia del alumnado en el aula pueden proceder de una falta de autoridad de los padres y madres, que no han enseñado a sus hijos a asumir, desde pequeños, las responsabilidades propias de su edad.

El tercer factor se ha denominado “Llamadas de atención” y conlleva comportamientos como hacer ruiditos, gritar, molestar, interrumpir en clase o deambular por ella sin motivo. Casamayor (1998), al definir la disruptividad en el aula, alude a este tipo de comportamiento molesto que tiene como fin llamar la atención de sus compañeros y del profesorado. Por otro lado, García (2008) incluye las conductas de estar fuera del sitio, saltar o dar vueltas por la clase, dentro de los comportamientos disruptivos pertenecientes a la etapa de Educación Infantil. Fernández (1999) denomina disrupción al estado de inquietud dentro del aula. Orjales (2005) explica que este tipo de comportamientos proceden de la inmadurez socioemocional que se da en algunos discentes y, con mayor frecuencia, en los niños con hiperactividad. La autora defiende que esta conducta de llamada de atención hacia el profesorado procede de un deseo de reconocimiento por parte del adulto, aunque sea de forma negativa. Muchos de ellos, ante la imposibilidad de llamar la atención de manera positiva, tras un largo recorrido de fracasos, se acostumbran a que el o la docente esté pendiente a través de su mal comportamiento y llamadas de atención. Uruñuela (2019) alude a la llamada de atención como uno de los objetivos más importantes que persigue el alumnado con el comportamiento disruptivo.

El cuarto factor está formado por elementos que confluyen en la denominada “Falta de autocontrol”, como son, hablar mientras el profesor explica, levantarse, comer en clase, entre otros. Caba y Musita, como se citó en Sulbarán y León (2014), indican que es “una actitud en la que el alumno lo acaba todo deprisa y corriendo, le cuesta volver al trabajo, habla en voz alta en clase, no puede estarse quieto, y forma un alboroto a su alrededor afectando a los demás alumnos” (p.44). Por otro lado, Barkley (2007) realiza un exhaustivo estudio sobre el comportamiento de los niños diagnosticados con TDAH, una de las primeras causas de la aparición de conductas disruptivas en el aula, descubriendo que la característica principal de este alumnado es la capacidad de autocontrol inmadura, lo que les conduce a tener muchos problemas de comportamiento en el aula. Definió la falta de autocontrol del alumnado como “los problemas para mantener la atención y controlar los impulsos y el nivel de actividad” (p. 35). Goleman (1996) definió el autocontrol como la habilidad que tienen las personas para manejar sus reacciones emocionales y controlar sus impulsos y Orjales (2005) apunta que la impulsividad comportamental está ligada a la falta de autocontrol motriz y emocional, lo que provoca que el discente en el aula actúe sin pensar en las consecuencias de sus acciones, guiado solo por el deseo de conseguir lo que quiere de forma inmediata.

4. Discusión y conclusiones

El alumnado participante en este estudio define las conductas disruptivas como aquellas que manifiestan desmotivación escolar, desobediencia, llamadas de atención y falta de autocontrol dentro del aula. Con esta aportación se ha completado la definición que otros autores como Álvarez et al. (2016); Álvarez-García et al. (2015); Gómez y Cuña (2017); Gordillo et al. (2014); Peralta et al. (2003) y Uruñuela (2019) han realizado sobre dicho término. Los autores las explican como las conductas molestas, aunque no agresivas, del alumnado dentro del aula, que tienen como objetivo último llamar la atención por diversas causas, teniendo como consecuencia la interrupción y entorpecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, desde la percepción del alumnado, las conductas disruptivas no son solo llamadas de atención, sino que incluyen además otras conductas de desobediencia, desmotivación escolar y falta de autocontrol.

La desmotivación escolar se muestra a través de la falta de interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje, y el alumnado encuestado la identifica a través de comportamientos como no traer los libros, los materiales o los deberes hechos. Aparece en la investigación como una de las más importantes, coincidiendo con Pino y García (2007), que la sitúan entre las primeras causas de conflicto en los centros escolares. Esta incide de forma negativa en la relación entre el alumnado y el profesorado, pues este no logra convencer a los estudiantes de la actitud adecuada para aprender, como ya planteaba Calvo (2003). Para conseguirlo, de acuerdo con Orjales (2005), Pino y García (2007) y Uruñuela (2019), se considera que, en el aula, el profesorado puede utilizar estrategias metodológicas más participativas o programas que se adapten a las expectativas y posibilidades de los estudiantes y que les concedan más protagonismo como, por ejemplo, trabajo cooperativo, por proyectos o por descubrimiento.

Así mismo, el alumnado reconoce la desobediencia como conducta disruptiva coincidiendo con Kulinna et al. (2006). Esta es entendida por Forehand y McMahon (1981) como la negativa a iniciar o completar una orden propuesta por otra persona en un plazo determinado de tiempo. Desde la perspectiva del alumnado encuestado, la desobediencia conlleva conductas como no acatar las órdenes del docente, no cumplir un castigo o usar el móvil en clase sin permiso. Los niños que muestran este comportamiento, como afirma Orjales (2005), suelen tener muchas dificultades para actuar de acuerdo con las normas y les cuesta llevar a cabo instrucciones o reglas. Esto evidencia que la desobediencia es una conducta de interacción entre alumno y docente y su modificación solo es posible a través de un cambio de estrategia por parte del adulto, como afirma Porcel (2010). Por ello, se considera aún más necesario que los docentes adquieran las estrategias adecuadas para conocer a su futuro alumnado, tengan una educación emocional que permita actuar con serenidad y madurez ante las provocaciones de aquellos que intenta llamar la atención, o conocer y saber utilizar de forma adecuada las técnicas de modificación de conducta y cognitivas.

La llamada de atención incluye, según el alumnado encuestado, actuaciones como hacer ruiditos, gritar, molestar, interrumpir en clase o deambular por ella sin motivo. Es la conducta disruptiva que tiene mayor visibilidad y en la que se coincide con gran parte de los autores que han investigado sobre el tema, como Álvarez et al. (2016); Álvarez-García et al. (2015); Gómez y Cuña (2017); Gordillo et al. (2014); Peralta et al. (2003) y Uruñuela (2019). Esta procede del anhelo de ser reconocido por los demás, propio de toda persona; pero algunos, ante la dificultad de conseguir la atención de manera positiva, toman otras alternativas sin ser conscientes de que, a corto o largo plazo, les perjudicarán. La inmadurez socioemocional de aquellos que realizan esta conducta provoca que necesiten el reconocimiento constante del adulto y, cuando no consiguen destacar por sus éxitos académicos y tienen un largo recorrido de fracasos, aprenden que otros pueden estar pendientes, si actúan de forma no adecuada, con lo que será reforzada cada vez que sus compañeros la aplaudan, como afirma Orjales (2005).

Otra de las conductas disruptivas reconocidas por el alumnado en el estudio es la falta de autocontrol, que incluye conductas como hablar mientras que el profesor explica, levantarse del asiento continuamente, comer en clase o jugar con objetos. Implica una dificultad para esperar o para controlar las acciones en el momento en el que siente el impulso de realizarlas y, como sostienen Barkley (2007) y Orjales (2005), esto le lleva a actuar en función de las consecuencias inmediatas, sin tener en cuenta los problemas que a largo o medio plazo pueda tener su actuación.

La inmadurez del autocontrol se ha incrementado en la actualidad, causada por múltiples factores, entre los que se encuentran, la educación permisiva y la sobreprotección del alumnado por parte de las familias, que tienden a resolverles todas las dificultades a las que se enfrentan, sin dejar que aprendan el valor del esfuerzo y la responsabilidad, alargando la inmadurez ante la vida, en la que la satisfacción del deseo inmediato prima sobre cualquier otra cosa (Macías et al., 2019; Smith et al., 2020 y Urrea, 2006).

Otro de los factores que repercuten en esta falta de autocontrol, a menudo ignorado por el profesorado, son los problemas en el desarrollo de determinadas funciones ejecutivas, derivados de trastornos del neurodesarrollo

como el TDAH o el Síndrome de Asperger, trastornos que han incrementado su incidencia en las últimas décadas de manera considerable (Landínez, 2019).

Resulta relevante que el alumnado femenino otorga mayor gravedad a estos comportamientos en general, lo que concuerda con algunos autores que han encontrado estas mismas diferencias de género a la hora de determinar el perjuicio de las conductas disruptivas. Uruñuela (2019) descubre que las profesoras ponen más partes de clase que los profesores en una proporción de tres a uno. A su vez, Gil, Delgado y Chillón (2016) encontraron que la variable sexo resultó determinante en el tipo de medidas a aplicar ante las conductas disruptivas, siendo las mujeres más severas que los hombres. Y aunque estos resultados se oponen a los obtenidos por Gotzens et al. (2015), que descubrieron que los profesores tendían a atribuir mayor importancia a las conductas instruccionales que las profesoras, parece que, en general, las mujeres consideran que estas conductas se deben abordar con mayor determinación para mejorar el clima del aula y, con este, el proceso de aprendizaje de todo el alumnado.

En cuanto a la percepción de estas conductas por parte de las diferentes menciones se observa, a tenor de los resultados, que el alumnado de la mención de Educación Física y el alumnado de la mención de Lengua Extranjera (inglés) atribuye mayor importancia a las conductas de llamadas de atención y falta de autocontrol que el de Necesidades Educativas Específicas. El alumnado de esta última mención se ha formado en las características propias de los niños con necesidades educativas especiales, por tanto, muestra mayor tolerancia a los comportamientos que podrán aparecer en su futuro alumnado, mientras que el alumnado perteneciente a la mención de Lengua Extranjera (inglés) es consciente, por su experiencia en las prácticas, que para que el idioma pueda aprenderse de forma adecuada, se requiere un clima de concentración en el aula y se deben utilizar diversas estrategias que palien los comportamientos disruptivos y potencien la atención del alumnado, estando de acuerdo con Sánchez (2016).

En definitiva, las conductas disruptivas que más dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la percepción de los estudiantes en formación inicial para desarrollar la profesión de maestros de Educación Primaria, son las que alteran el orden general de la clase y provocan distracción en el resto de los estudiantes, coincidiendo con los resultados de los estudios realizados por Gil et al. (2016), que encontraron que estas son las conductas contrarias a la convivencia que se dan en mayor porcentaje en las aulas. Entre ellas, destrozar o golpear objetos, tener malos modales con el profesorado, molestar o interrumpir en clase para llamar la atención o hacer reír y hablar mientras que el profesor explica son conductas de desobediencia, llamadas de atención y falta de autocontrol, ante las que el profesorado debe actuar y han sido valoradas con un alto nivel de disruptividad.

Los resultados del presente suponen una aproximación en la identificación de las necesidades formativas del alumnado de Magisterio para el abordaje adecuado de las conductas disruptivas en su futura labor profesional. A su vez, la clasificación obtenida de la propia percepción de los futuros docentes puede facilitar el uso de las medidas adecuadas a cada tipo de conducta, haciendo posible la disminución de su incidencia en el aula y posibilitando un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje y un mayor bienestar emocional de docentes y discentes.

Referencias

- Abellán, L. (2020). Relación entre Inteligencia Emocional y disminución de conductas disruptivas en Educación Primaria. *Praxis investigativa Redie*, 12(22), 30-45.
- Álvarez, M., Castro, P., González-González de Mesa, C., Álvarez, E. y Campo, M. A. (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>
- Álvarez-García, D., Margarita, J., Rodríguez, F.J. y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31(3), 859-868. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.186482>
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Homo Sapiens.
- Barkley, R. (2007). *Niños Hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Paidós.
- Bolea, E. y Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento* (Vol. 2). Graó.
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. EOS.
- Casamayor, G. (1998). *Como dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó.
- De la Fuente, D. (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 249-260. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7132>

- De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos en el aula* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://bit.ly/3RfZRq6>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Observatorio convivencia escolar*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Esteban Luis, R., Fernández Bustos, J. G., Díaz Suárez, A. y Contreras Jordán, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 459-472
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Escuela Española.
- Forehand, R. L. y McMahon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training*. Guilford Press.
- García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Universidad de Murcia.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial*. La Muralla.
- Gil, F. J., Delgado, M. A. y Chillón, P. (2016). Percepción de las conductas contrarias a la convivencia en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 167-178. <https://doi.org/10.6018/264821>
- Giménez-García, L. (2014). Tratamiento cognitivo-conductual de problemas de conducta en un caso de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 79-88.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação Por Escrito*, 8(2), 278-293. <http://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gordillo, E., Rivera, R. y Gamero, J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M. y Badía 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>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. y Recualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Landínez, D. (2019). Debilidad de la voluntad y autocontrol: una discusión entorno a la teoría de las funciones ejecutivas. *Límite (Arica)*, (14), 1-11. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652019000100205>
- Latorre, A. y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Revista Praxi, Información Psicológica*, 95, 62-74.
- Macías, A., García-García, J., Rossignoli, I., Valero-Valenzuela, A. y Belando, N. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en Educación Física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (32), 54-68.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). Pearson.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3AqWdDg>
- Moreno, A. y Soler M. P. (2006). *La Disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3wDjCQD>
- Orjales, I. (2005). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. CEPE.
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. <https://bit.ly/3CxOiGQ>
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. y De la Fuente J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. y Sullivan, J. J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412984898>
- Pino, M. y García, M. T. (2007). Concepto, tipos y etiologías de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.

- Porcel, A. M. (2010). Conductas disruptivas en el aula. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 34, 1-10.
- Poyato, J. (2018). *Otra educación. Sugerencias para padres y educadores*. Angels Fortune.
- Ricoy, M. C. y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Sánchez, E. (2016). Intervención con el alumnado con conductas disruptivas. En T. Martínez (2016), *La acción docente del maestro de inglés en primaria. Supuestos prácticos* (pp. 230-250). Punto Rojo.
- Slimming, E., Montes, P., Bustos, C., Hoyuelos, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76.
- Smith, E., Muñoz, A., Matos, M. y Alcalá, J. (2020). Autocontrol, el antídoto contra la violencia en el deporte. *Revista de psicología del ejercicio y del deporte*, 15(3), 135-139.
- Sprague, J., Sugai, G. y Walker, H. (1998). Antisocial behavior in schools. En T.S. Watson y F.M. Gresham (Eds.), *Handbook on child behavior Therapy* (pp. 475-497). Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5323-6_23
- Sulbarán, A. y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela, según la percepción docente. *Administración educativa. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2(2), 35-50.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son víctimas. Del niño consentido al adolescente agresivo*. La esfera de los libros.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Narcea.
- Vásquez, S., Colque, E. y Villanueva, W. (2018). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Revista de investigación Apuntes Universitarios*, 9(3), 85-102. <https://doi.org/10.17162/au.v9i3.383>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.