



La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias

Disruptive Behavior in Teachers' Discourse:
Types, Causes and Consequences

Comportamento disruptivo no discurso docente:
tipos, causas e consequências

Irene Orellana-Román* 
Francisca Ruiz-Garzón** 

Para citar este artículo: Orellana-Román, I. y Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>



Recibido: 22/04/2022
Evaluado: 01/06/2023

pp. 7-27

N.º 92

7

* Universidad de Granada, Melilla, España. Irene.orellana@edumelilla.es
** Universidad de Granada, Melilla, España. Fruiz@ugr.es

Resumen

Una de las consecuencias del comportamiento disruptivo en las aulas es la limitación para el desempeño docente y uno de los mayores problemas de la convivencia escolar, por lo que su manejo permite mejorar la calidad de la enseñanza y la función del profesorado. Este artículo de investigación pretende responder a las preguntas ¿Sabes los docentes qué es la conducta disruptiva? ¿Qué conocimientos tienen acerca de la misma? De esta manera, podremos conocer si los docentes precisan o no formación. Este estudio forma parte de una investigación más amplia cuya finalidad es el diseño de un plan de intervención formativo para los docentes. En esta parte del estudio nos planteamos el objetivo de describir los conocimientos que tiene el profesorado de Secundaria sobre la conducta disruptiva. Esta investigación se ha abordado desde el paradigma cualitativo, diseñando un estudio descriptivo a partir de la entrevista semiestructurada como instrumento para la recogida de datos. Parte de los resultados obtenidos mostraron dos variables más seleccionadas por los docentes como causantes de conductas disruptivas son las características familiares y personales, así como que las consecuencias afectan en mayor medida a la labor del profesorado, considerándose este colectivo como el más perjudicado por las conductas disruptivas en el aula frente al perjuicio que ocasiona en el alumnado.

Palabras clave

conducta del alumno
enseñanza secundaria;
comportamiento del
estudiante; formación de
profesores

Keywords

high school education student
conduct; student behavior;
teacher training

Abstract

Disruptive behavior in the classroom has several negative consequences, including limiting teacher performance and representing one of the main problems for school coexistence. Properly managing this behavior is essential to improve the quality of teaching and optimize the role of teachers. This research article aims to answer the questions: Do teachers know what disruptive behavior is? What knowledge do they have about it? In this way, we will be able to determine whether teachers need training. This study is part of broader research aimed at designing a training intervention plan for teachers. In this segment of the study, we set ourselves the objective of describing the knowledge that secondary school teachers have about disruptive behavior. This research has been approached from the qualitative paradigm, designing a descriptive study based on semi-structured interviews as an instrument for data collection. Part of the results obtained showed that the two variables most frequently selected by teachers as causes of disruptive behavior are the family and personal characteristics, and that the consequences affect the work of teachers to a greater extent, with this group being considered as the most harmed by disruptive behavior in the classroom compared to the harm it causes to students.

Resumo

O comportamento disruptivo em sala de aula tem várias consequências negativas, incluindo a limitação do desempenho do professor e a representação de um dos principais problemas para a convivência escolar. O gerenciamento adequado desse comportamento é essencial para melhorar a qualidade do ensino e otimizar a função dos professores. Este artigo de pesquisa tem como objetivo responder às perguntas: Os professores sabem o que é comportamento disruptivo e qual é o conhecimento que eles têm sobre isso? A partir dessas respostas, podemos determinar a necessidade de treinamento dos professores. Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo que visa à elaboração de um plano de intervenção de treinamento para professores. Nesta parte do estudo, estabelecemos o objetivo de descrever o conhecimento que os professores do ensino médio têm sobre comportamento disruptivo. A pesquisa foi conduzida sob um paradigma qualitativo, utilizando um estudo descritivo com entrevistas semiestructuradas como instrumento de coleta de dados. Parte dos resultados obtidos mostrou que as duas variáveis mais frequentemente selecionadas são características familiares e pessoais as consequências que afetam principalmente o trabalho dos professores, sendo este grupo considerado o mais afetado pelo comportamento disruptivo em sala de aula, em comparação com os danos que ele causa aos alunos.

Palavras-chave

conduta do aluno no ensino
médio; comportamento
do aluno; treinamento de
professores

Introducción

La conducta disruptiva supone una limitación para el desempeño laboral docente (Orellana, 2018), ya que implica parar la clase y mitigar esa conducta, y un problema de convivencia que se ha agravado con los años (Domínguez *et al.*, 2013; Tirado y Conde, 2015). La conducta disruptiva es considerada una acción que impide el desarrollo fluido de una clase y se caracteriza por ir en contra de las normas de comportamiento del centro y del aula (Gómez y Cuña, 2017; Jurado y Justiniano, 2015; Uruñuela, 2012). Aunque no todos las perciben de la misma manera, los profesores coinciden en que las conductas disruptivas están impulsadas por la intención negativa de perturbar el desarrollo del aula (Zaitegi, 2010; Uruñuela, 2012) y de no cumplir las normas establecidas (Gordillo, 2013). Conocer qué es la conducta disruptiva y sus posibles causas favorece su gestión y manejo, y por tanto, mejora la competencia docente en este aspecto.

Tipos de conducta disruptiva

Se pueden encontrar múltiples clasificaciones en la literatura científica sobre las conductas disruptivas, que han evolucionado desde formas que tenían en cuenta sus características, a quiénes iban dirigidas y el nivel de gravedad de sus consecuencias. Así, una de las primeras clasificaciones fue la propuesta por Gotzens (1986, citado por Gotzens *et al.*, 2010), con un total de cinco categorías: motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en la clase, según la característica de la conducta; posteriormente, estas fueron organizadas en *conductas de tipo social y disruptivas instruccionales* (Gotzens, 2010).

Años más tarde, Iglesias (2000, citado por Gallego, 2012, p. 29) las organizó en agresiones graves, indisciplina, falta de civismo, e indiferencia hacia el profesor y el currículo; al igual que Peralta *et al.*, (2003), quienes las clasificaron en conductas de bajo rendimiento académico, disruptivas, y agresivas y antisociales; así las diferenciaron según las consecuencias. De la misma forma, Ruttledge y Petrides (2012) las clasifican en agresivas, físicamente disruptivas, socialmente disruptivas, desafiantes ante la autoridad y autodisruptivas, volviendo a las características principales de la conducta.

Posteriormente, se clasificaron según las consecuencias, y se organizaron las conductas disruptivas en dimensiones: la de centro de aprendizaje y la de centro de convivencia (Uruñuela, 2012); indisciplina convencional e indisciplina instruccional (Badía *et al.*, 2012); y las que interrumpen el estudio; las de falta de responsabilidad del estudiante, y aquellas perturbadoras de las relaciones sociales en clase (Gordillo, 2013).

Serrano (2014), por su parte, aporta una clasificación según hacia qué o quién van dirigidas; es decir, indica que existen conductas relacionadas con las normas, con la tarea y con respeto al profesor. De esta forma, Jurado

y Justiniano (2015) las organizan en reacciones individuales, interacción con el profesorado, reacción con compañeros, interacción con compañeros y dinámica de la clase. Igualmente, Gavotto (2015) indica conductas antisociales, destrucción de infraestructura y materiales, insubordinación a la autoridad, engaño y falsificación de información, *bullying*, robo, agresión física, armas, y distribución de drogas.

Un estudio sobre la opinión de los docentes (Camargo, 2016) clasifica las conductas de graves, relacionadas con la falta de puntualidad en clase y el incumplimiento con las normas establecidas; y de leves, las que perturban el normal desarrollo de las actividades de la clase e impiden el estudio de los colegas, que coinciden con el nivel de gravedad de las consecuencias.

Causas de la conducta disruptiva

La conducta disruptiva es un problema multicausal, con factores interrelacionados (Gallego, 2012; Hafen *et al.*, 2015; Martínez, 2016; Sun, 2014; Pérez *et al.*, 2011), como familia desestructurada, entorno no favorecedor, desmotivación por la tarea escolar, etc. Se han investigado los aspectos sociológicos, históricos, pedagógicos y psicológicos de la conducta disruptiva y se distinguen varios grandes factores causantes: familiares, contextuales, personales, biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales (Silva *et al.*, 2017; Sun, 2014; Uruñuela, 2012), y existe una relación entre estas y algunas variables como género, edad, grado de escolaridad, personalidad del alumnado, su motivación, y las prácticas pedagógicas del profesorado (Silva *et al.*, 2017).

Buscar una teoría explicativa del desarrollo de la conducta disruptiva resulta complicado debido a los factores que interfieren y el carácter interactivo de los procesos que acontecen (Jurado y Justiniano, 2015); se debe, más bien, a una situación ambiental, biológica y emocional determinada, una señal de un problema mayor, ya sea familiar, emocional o curricular (Jurado *et al.*, 2020; Nash *et al.*, 2015).

Así, para Silva *et al.* (2017), las causas de la conducta disruptiva están relacionadas con múltiples dificultades: familiares, individuales, sociales, con la asociación escuela/familia, cuestiones didácticas y pedagógicas, y la ausencia de religiosidad. Los problemas familiares, que influyen y podrían causar la conducta disruptiva, se asocian con el nivel cultural familiar y la relación con el centro educativo; falta de orientación de la familia; malas actitudes y comportamientos aprendidos en casa; falta de soporte familiar; ausencia de reglas claras y estables; escasa comunicación; ceder a las exigencias de los niños; baja estimulación de las habilidades emocionales e inadecuación de las normas de conducta; no establecer normas y órdenes claras, conflicto de roles entre padres e hijos; intromisión de los

abuelos; y en definitiva, una dinámica familiar desestructurada (Gil-Iñiguez, 2014; Jurado *et al.*, 2020; Jurado y Tejada, 2019; Navarrete y Ossa, 2013; Silva *et al.*, 2017).

En cuanto a las características individuales y personales del alumnado que desarrollan la conducta disruptiva, se identifican varios aspectos: déficit de habilidades y competencias emocionales; falta de hábitos para saber estar; falta de hábitos y estrategias de estudio y trabajo; poca motivación hacia el aprendizaje; no tener interés ni expectativas sobre el proceso de aprendizaje; autoconcepto negativo; baja autoestima; los niveles de ansiedad y la capacidad de evaluación de las situaciones; llamar la atención del profesor y compañeros; aburrimiento; necesidad de diversión (Carvalho y Novo, 2014; Granero-Gallegos *et al.*, 2020; Jurado y Justiniano, 2015; Jurado y Tejada, 2019; Núñez y Crismán, 2016; Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012; Pérez *et al.*, 2011; Rodríguez y Petrañas, 2016). Algunos autores hablan de *self-handicapping* (Núñez y Crismán, 2016), es decir, la conducta producida para evitar la responsabilidad, ya que existe una disonancia cognitiva que no permite hacer frente a las actividades cotidianas del aula.

Los factores escolares que pueden acrecentar o dar lugar a los problemas de conducta, según Uruñuela (2012), son la organización del alumnado en grupos rígidos e inflexibles, la metodología tradicional con clases expositivas y la escasez de relación e interacción entre el profesorado y el alumnado. Para Silva y Torrego, (2013) es el desfase curricular una causa de conducta disruptiva reconocida por los docentes. Teniendo en cuenta la figura del docente, algunos estudios apuntan como predictores de conducta disruptiva la autoeficacia docente (Montejo, 2014), en línea con Martínez (2016), quien indica la sensación de realización personal, el cansancio emocional y el malestar con el centro; así como los problemas del equipo directivo. Además, en algunos estudios se indica que el nivel de autoridad moral y actitudinal de los docentes influyen en estos comportamientos (Jurado y Tejada, 2019). Atendiendo a las estrategias didácticas, no aplicar la normativa sobre convivencia es también una causa clara (Pérez *et al.*, 2018), y el estilo docente parece influir (Jurado y Tejada, 2019; Silva *et al.*, 2017), ya que predominan metodologías expositivas y poco participativas, alejadas de los intereses del alumnado, que no favorecen su iniciativa y actividad. Otro aspecto es la ratio (Pérez *et al.*, 2018), es decir, cuantos más alumnos haya en el aula, hay mayor probabilidad de que estas conductas manifiesten.

Consecuencias de la conducta disruptiva

La conducta disruptiva afecta a todos los agentes educativos y a todas las esferas y aspectos del ámbito escolar (Jurado y Justiniano, 2016; Martínez, 2016), sobre todo al alumno y al contexto de aprendizaje (Jurado y Olmos, 2012; Conde y Ávila, 2014).

Las conductas disruptivas influyen en el aprendizaje y en el crecimiento personal del alumnado, así como en la motivación del estudiante (Gómez y Cuña, 2017; Gotzens *et al.*, 2010; Granero-Gallegos *et al.*, 2020; Jurado y Olmos, 2012; Jurado y Justiniano, 2015; Lopes *et al.*, 2017; Martínez, 2016; Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Sun, 2014). Entre las consecuencias se encuentran la pérdida de tiempo académico; la incomunicación en las aulas que minimiza la eficacia y la calidad educativa; la resistencia de emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje; el absentismo escolar; el bajo rendimiento académico (Gordillo *et al.*, 2014; Lopes *et al.*, 2017; Martínez, 2016), y se ve afectada la relación entre profesorado y alumnado (Gómez y Cuña, 2017).

La conducta disruptiva tiene graves consecuencias en el desarrollo psicosocial de los adolescentes (Granero-Gallegos *et al.*, 2020), y dado que se encuentran en proceso de formación, la conducta disruptiva puede tener consecuencias sociales (Hernando y Sanz, 2017), en línea con lo aportado por Hartley *et al.* (2015), Taylor y Smith (2019) y Torregrosa *et al.* (2012), con respecto a conductas de inadaptación social y rechazo y futuras conductas violentas, sin obviar el fracaso escolar (Baños *et al.*, 2017).

La conducta disruptiva supone, además, una fuente de estrés profesional, y hasta un factor de abandono profesional (Gordillo *et al.*, 2014; Martínez, 2016; Montejo, 2014). El mantenimiento del orden en la clase, debido a comportamientos individuales o colectivos, ocupa el 16 % del tiempo de clase en España, tres puntos por encima de la media europea (Talis, citado por Miranda y Trigo, 2019).

Este dato es apoyado también por el estudio de McCaskey (2015), para quien la pérdida de tiempo que le supone al docente intentar disuadir la conducta disruptiva, le acarrea una percepción negativa de su autoeficacia docente (Gallego, 2012), lo que le lleva a aumentar el síndrome del *burnout*, y a tener sentimientos de impotencia, desesperación e, incluso, angustia (Montejo, 2014; Núñez y Crismán, 2016; Tsouloupas *et al.*, 2010). Asimismo, la relación con el alumnado que desarrolla las conductas disruptivas suele ser negativa (Allison, 2016).

Metodología

El propósito de esta investigación es describir los conocimientos del profesorado sobre la conducta disruptiva, por lo que se optó por un estudio desde el paradigma cualitativo, en el que la entrevista semiestructurada fue el instrumento de recolección de información.

El estudio se realizó en una ciudad española de 85 000 habitantes, donde la población de docentes de Secundaria asciende a 578. La localidad se caracteriza por una convivencia multicultural, con un total

de 4313 alumnos matriculados en Educación Secundaria en el curso 2021/2022 (Educabase, 2022), pero con la tasa de abandono escolar más alta de España y con un alto porcentaje de paro juvenil, según los últimos estudios del Instituto Nacional de Estadística (INE). El muestreo utilizado fue no probabilístico e intencional, y estuvo constituido por docentes activos de Secundaria, que otorgaron su consentimiento informado antes de participar en el estudio. Los criterios de selección de los sujetos de la muestra radican en seleccionar a docentes de todas las especialidades, de distintos años de experiencia, así como de diferentes centros educativos de la ciudad, buscando también la equidad entre profesorado interino y funcionario de carrera.

La muestra estuvo compuesta por 26 docentes, cifra que permitió la saturación de los datos. Los participantes tienen una edad media de 37,46 años ($DE = 7,61$). De ellos, el 38,5 % son hombres y el 61,5 % mujeres. Tienen una media de 8,31 años de experiencia docente ($DT = 6,92$), de los que el 57,7 % son profesores interinos, y cambian de centro cada curso académico, y el 42,3 % son funcionarios fijos. Las especialidades docentes que componen la muestra son las que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Especialidades docentes de la muestra

Especialidades docentes	Porcentaje (%)
Lengua y Literatura	19,2
Geografía e Historia	19,2
Educación Física	11,5
Matemáticas	11,5
Biología	8
Dibujo	4,8
Inglés	4,8
Francés	4,8
Física	4,8
Química	4,8
Filosofía	4,8
Tecnología	4,8

Todos los participantes dieron su consentimiento informado antes de participar en el estudio, el cual se efectuó de acuerdo con la Declaración de Helsinki y con la aprobación del Comité de Ética de Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada.

La entrevista semiestructurada se creó *ad hoc* para una investigación mayor de tesis doctoral, que engloba más objetivos que los expuestos en este estudio. El proceso de investigación cualitativa se ejecutó en dos partes (Robles, 2011): la primera nos llevó a recopilar los datos a través de un programa de grabación de voz, partiendo de una entrevista semiestructurada; y la segunda, de análisis, cuando se estudiaron los datos recopilados y las categorías y códigos encontrados, tanto deductivos como inductivos, fruto del consenso y triangulación entre investigadores externos y a la saturación de los datos. La entrevista se diseñó a partir de unas categorías imprescindibles para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Este estudio se centra en las categorías 2, 3 y 4.

Se han utilizado tres criterios para evaluar la calidad de este trabajo cualitativo (Erlandson *et al.*, 1993; Stenius *et al.*, 2017): credibilidad, transferibilidad y fiabilidad. El primero se cumple a través de la confirmación de los hallazgos con los distintos sujetos que componen la muestra que permiten la saturación y triangulación de los datos con otros estudios (Iafrancesco, 2003). La transferibilidad de los datos se confirma por la similitud de los resultados obtenidos con otros estudios en contextos similares (Araneda, 2006; Forni y Grande, 2020). Por su parte, el criterio de fiabilidad fue auditado por evaluadores externos, tres profesores del Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, que evaluaron el índice de validez de constructo de la entrevista (Ruiz, 2012).

Se inició con la investigación en el curso 2020/2021, mediante el envío de correos electrónicos a la dirección de los siete centros educativos de Secundaria que tiene la ciudad, para buscar participantes voluntarios. Una vez conseguidos estos, tras ponerse en contacto con las investigadoras, se citaron las entrevistas en los centros de pertenencia, preferiblemente en espacios íntimos en los que ellos pudieran expresarse cómoda y discretamente. La duración de cada entrevista fue de entre 25 y 40 minutos; en ellas, la entrevistadora, doctoranda, formada en investigación cualitativa, les describía los objetivos del estudio. Al ser profesora, conoce el escenario y posee habilidades sociales y empatía para facilitar el aporte de información (Ruiz, 2012).

Las entrevistas fueron transcritas manualmente, a partir de la grabación, y se codificaron con el *software Atlas.ti* (versión 7.5.7). El análisis de contenido fue realizado por tres expertos de investigación (Armborst, 2017), profesores del departamento de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. El sistema de categorías deductivas e inductivas finales fueron resultado de la triangulación y consenso de los investigadores; de esta manera, se obtuvieron criterios de confirmabilidad y credibilidad (Rodríguez y García, 1996). Los códigos inductivos que surgieron fueron agrupados en cuatro categorías. Este

artículo se centra en los resultados obtenidos para las categorías 2, 3 y 4: tipos de conductas disruptivas; causas que percibe el profesorado como desencadenantes de las conductas disruptivas, y consecuencias de la conducta disruptiva.

Resultados

De todos los sujetos de la muestra, el 88,50 %¹ consideraba no haberse formado de manera específica para manejar la conducta disruptiva. El sistema de categorías final muestra cómo los docentes clasifican las causas de las conductas disruptivas, así como sus consecuencias, y se obtiene una clasificación de estas conductas según a quién o a qué van dirigidas.

Categoría “Tipos de conducta disruptiva”

Los informantes indican los tipos de conducta disruptiva que se muestran en la tabla 3, donde se diferencia entre comportamiento físico, verbal o actitudinal, y si es dirigido hacia otros alumnos, hacia el profesorado, hacia el material o en contra de las normas.

Los códigos más utilizados en el discurso docente son las que “Falta a las normas básicas”, muchas veces más que el siguiente código: “Violencia física y verbal contra otros alumnos”.

Tabla 2

Códigos y frecuencia de la categoría 2, “Tipos de conducta disruptiva”

Códigos	Expresiones
Violencia física y verbal contra otros alumnos	“se pelea”; “se encara”; “discute con un compañero”; “falta el respeto a los compañeros”; “insulta al compañero”; “se ningunean”; “empuja”; “agrede al compañero”.
Violencia hacia materiales y objetos	“tira papelitos”; “roban materiales”; “rompió dos espejos”; “lanzan objetos”.
Violencia física y verbal contra el profesorado	“contestan a los profesores”; “encararse”; “se te pongan a gritar”; “engañan a los profesores”; “dan malas contestaciones”; “faltan el respeto al profesorado”.
Falta a las normas básicas	“no respeta los turnos de palabra”; “hace algún ruidito”; “dice alguna tontería”; “se levanta sin permiso”; “busca la conversación continua”; “no se callan”; “hacen tonterías”; “interrumpen con tonterías”; “hablan cuando quieren”; “no prestan atención”; “no traen los deberes”.

1 Derivado de los datos de identificación de la entrevista.

Las conductas de cada tipo se detallan en la tabla 3.

Tabla 3

Clasificación de las conductas disruptivas en Secundaria

Tipo de conducta	Verbal	Física	Actitudinal
Falta a las normas básicas	Hablar sin permiso.	Levantarse sin permiso.	Pasividad.
	No respetar turnos de palabra.	Sentarse mal.	No trabajar.
	Hacer comentarios inapropiados.	Copiarse en pruebas.	Negarse a hacer algo.
	Reirse.	Comer.	Apatía.
		Usar el móvil en clase.	
		Drogarse en clase.	
		Escupir.	
		Escaparse del centro.	
Violencia física y verbal contra otros alumnos	Hablar sin permiso.	Intentar agredir.	Chulería.
	Gastar bromas.	Peleas.	
	Reirse-Mofarse.	Agredir.	
	Utilizar motes.		
	Insultar.		
Violencia física y verbal contra el profesorado	Hablar sin respeto.	Intentar agredir.	Chulería.
	Dar mala contestación.	Agredir.	
	Rebatir-encararse.		
	Engañar-mofarse.		
	Insultar-amenazar.		
Violencia hacia materiales y objetos	Amenazar con estropear.	Tirar objetos.	
		Subirse a las mesas.	
		Robar materiales.	
		Romper objetos.	

Categoría “Causas de las conductas disruptivas”

Entre las causas identificadas por los docentes como desencadenantes de la conducta disruptiva se encontraron: características de la sociedad; causas escolares, familiares, de personalidad, residenciales, y la unión de factores. Los códigos más nombrados son las “familiares” primero, y las de “personalidad”, después, especificados en la tabla 4.

Tabla 4

Códigos de la categoría 2 "Causas que percibe el profesorado como desencadenantes de la conducta disruptiva"

Códigos	Expresiones
Causas por las características de la sociedad	"la sociedad ha cambiado; "la falta de respeto que hay hacia los profesionales de la educación por parte de la sociedad, de los políticos, de las familias"; "muchos de ellos sus padres no hablan ni español".
Causas escolares	"vienen sin saber que esas son las normas básicas"; "perdieron el hilo de la educación"; "no tenemos los medios para poder tratarlos; "los grupos están más sesgados"; "algunos están estigmatizados incluso hasta antes de entrar, desde primaria"; "los profesores que entramos de interinos, que tenemos los peores cursos".
Causas familiares	"lo que tengan en casa se refleja finalmente en la conducta del alumno en el aula"; "problemas en casa, con desatención; "falta de disciplina familiar"; "la falta de autoridad"; "no están cuidados desde chiquitines"; "mimados en exceso"; "la educación de los padres".
Causas de personalidad	"se trata de la intención de mantener y afianzar su estatus, rol o liderazgo dentro de su grupo de iguales"; "el papel que hace en la clase para ser"; "hay ya una desmotivación; "el sherja interfiere muchísimo en su vocabulario"; "falta de expectativas de futuro; "influye el profesor con el que estén; "no se sientan queridos a lo mejor en su entorno"; "piden ayuda a gritos estos niños".
Causas residenciales	"entornos lógicamente muy desfavorecidos"; "la barriada puede influir"; "en los barrios, en la calle, aprenden conductas que luego repiten en clase"; "están habituados a un ambiente donde ese tipo de conducta está más normalizada"; "por su idiosincrasia, las diferentes culturas están bastante mejor integradas que en otros sitios"; "son más abundantes las situaciones sociales complicada"; "tenemos el fracaso escolar más alto de España".
Causas debidas a la unión de varios factores	"todo eso junto es una coctelera que estalla".

Se pueden agrupar las características familiares causantes de la conducta disruptiva en las siguientes:

1. La estructura, composición y dinámica familiar, donde destaca un alto número de miembros y un nivel de estructuración bajo, con la falta de algún progenitor, y una dinámica familiar inestable.
2. En el estilo de crianza, destaca un *laissez faire* como el estilo que propicia más conductas disruptivas entre el alumnado, donde se identifican la falta de normas, no hay disciplina ni autoridad, la no inculcación de valores, amplia libertad para estar en la calle, las horas de soledad de los menores o la dejadez de los padres, la permisividad en actitudes negativas, no les dedican tiempo a sus hijos. Esto motiva el desconocimiento de la personalidad de sus hijos que muestran en las aulas.
3. El nivel formativo y socioeconómico de la familia también es un factor importante en las conductas disruptivas. Los informantes

identifican que la mayoría del alumnado con conducta disruptiva posee familias con niveles socioeconómicos y formativos bajos.

4. En cuanto al proceso educativo de sus hijos, los docentes manifiestan que la preocupación y seguimiento de los padres es mínimo, ya que no desarrollan una actitud de apoyo educativo, no refuerzan positivamente la conducta positiva de estos. Y, por otro lado, no respetan ni colaboran con el profesorado, incluso defienden a los hijos en los conflictos escolares.

Como segunda causa de la conducta disruptiva, después de la familiar, los docentes identifican varios factores personales del alumnado:

1. Las características propias de la adolescencia: afianzar el rol, el carácter, la edad y la falta de madurez asociada a esta.
2. La relación con el ámbito escolar: desmotivación, relación con el profesor, falta nivel curricular, déficit de atención, expectativas de futuro.
3. Falta de habilidades en resolución de conflictos: distracción, no ir al centro, llamadas de atención.
4. Necesidad afectiva: no les muestran cariño en su hogar.
5. Problemas psicológicos asociados.

Como tercera causa de la conducta disruptiva, los informantes identifican los siguientes factores escolares:

1. Paso por la etapa de educación primaria que no cumple los objetivos mínimos, permisividad, una laguna educativa que no se salva a tiempo.
2. Efecto pigmalión: vienen de otros centros estigmatizados y señalados.
3. Gestión interna de los centros: criterios de formación y asignación de grupos, formar grupos con ciertas características similares, ratio elevada que dificulta una atención individualizada, aula sin espacio físico.
4. Metodología no participativa: las clases magistrales fomentan una pasividad del alumnado que lleva al alumnado al aburrimiento y a la falta de conexión con la asignatura.
5. Asignación de grupos difíciles a docentes con menos experiencia o nuevos del centro.

Para la mayoría de los informantes, la conducta disruptiva en los centros de Secundaria de la ciudad no se debe a las características peculiares de esta, como sus connotaciones multiculturales, sino más bien se presenta en todos los centros cuando el alumnado procede de zonas deprimidas, con características como niveles bajos de formación, desempleo,

delincuencia y drogas. Sin embargo, para menos docentes, la idiosincrasia de la ciudad sí impacta en la conducta disruptiva, ya que hay alumnado con familias con otros valores muy diferentes en cuanto al comportamiento y a la educación.

Por una parte, los docentes manifiestan que los alumnos y alumnas han cambiado. En anteriores sistemas educativos, pasaban al instituto con mayor edad, a partir de 14 años, por tanto, más maduros. Hoy, ingresan a Secundaria entre los 11 y 12 años. Por otro lado, establecen que la normativa no se actualiza a su realidad. Además, los docentes indican que la transformación de la sociedad ha provocado un cambio negativo en la visión y la figura del docente ante la sociedad.

Para algunos informantes, las causas familiares, unidas a los rasgos de su personalidad y a las características de su entorno, hacen que estas conductas se produzcan.

Consecuencias de la conducta disruptiva

Los informantes consideran que las consecuencias se producen para todos los agentes y aspectos del sistema educativo: alumnado que manifiesta las conductas negativas, el resto del alumnado, ellos mismos y para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El código más utilizado por los docentes es “Consecuencias para el profesorado”, como puede verse en la tabla 5.

Tabla 5

Códigos de la categoría 3 “Consecuencias de conducta disruptiva”

Códigos	Expresiones
Consecuencias para el propio alumnado protagonista	“el niño va a suspender sí o sí”; “tiende a repetir curso”; “deriva en fracaso escolar”; “se quedan estancados en repeticiones constantes”.
Consecuencias para el profesorado	“lo sacas de quicio”; “sales mal”; “tengas que cambiar todo”; “tengo que cancelarlas”; “no llego a explicar cómo me hubiera gustado”.
Consecuencias para el resto de alumnado	“les quita esa capacidad de atención, los distrae”; “puede tirar de ellos para hacer conductas negativas”; “tienen miedo”.
Consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje	“adaptar los contenidos a un nivel más bajo”; “se explican menos contenidos”; “se pierde mucho tiempo”; “sin darte cuenta exiges lo mínimo”; “tiene que ser una metodología tradicional, el ritmo de aprendizaje en menor”; “clima afectivo se pierde”.

Al profesorado también le afectan estas conductas. Por un lado, pierde el enfoque de lo que está diciendo o haciendo para tener que llamar la atención al alumnado. Las interrupciones hacen crisar su paciencia, lo que aumenta el grado de estrés, ya que siente que no domina la clase, y no se encuentra a gusto desarrollando su labor. Tampoco desarrolla todo lo preparado para las sesiones didácticas, cambia la planificación del día, o evita ciertas actividades o utilización de materiales. Al final, estas conductas disruptivas les restan calidad a las explicaciones del profesorado.

Para los propios alumnos con conducta disruptiva, las consecuencias son más negativas que para el resto de agentes y factores educativos: notas negativas y suspensas, rendimiento académico bajo, en la mayoría de los casos por debajo de sus posibilidades.

El mayor efecto para el resto de alumnos y alumnas es la distracción. El alumnado que se concentra y está atento al profesor o a la actividad que está realizando se distrae y rompe el nivel atencional, pierde tiempo constantemente, y lo más grave, puede contagiarse de los comportamientos negativos.

El proceso educativo también se ve afectado, ya que pierde calidad, debido a que no se pueden desarrollar las sesiones como se programan, se eliminan de contenidos, se baja el nivel de exigencia al alumnado. Por otro lado, la metodología pretendida se modifica, y se opta por otras más tradicionales con poca actividad por parte del discente, sin olvidar que el clima de la clase empeora y se hace más tenso.

Conclusiones

Al analizar los resultados, se obtiene una visión contextualizada y relacionada con la realidad de los docentes, necesaria para fundamentar una formación docente a partir de los déficits formativos reales (Simón y Alonso-Tapia, 2016). En línea con las aportaciones de distintos autores, los profesores son capaces de expresar causas y consecuencias de la conducta disruptiva acordes con las indicadas en la literatura científica (Uruñuela, 2006; Pérez *et al.*, 2011; Gallego, 2012; Rabadán y Giménez, 2012; Sun, 2014; Gordillo, 2013; Nash *et al.*, 2015; Martínez, 2016; Jurado *et al.*, 2020), pero con una visión simplista y egocéntrica del problema.

Entre las causas de las conductas disruptivas, los informantes identifican cuestiones familiares, personales, escolares y residenciales, lo que coincide con la mayoría de los estudios presentados (Gallego, 2012; Hafén *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2017; Pérez *et al.*, 2018; Jurado *et al.*, 2020), entre las que se resalta la idiosincrasia familiar. La novedad de los hallazgos se encuentra también en la importancia que el profesorado otorga a las familias, y con ello, la importancia que tiene la relación familia/escuela para

trabajar la conducta disruptiva. Por el contrario, hacen poca mención a la metodología y estrategia didáctica, al igual que en otros estudios (Jurado y Tejada, 2019), olvidando así la responsabilidad de la figura del docente, vinculada a la gestión y organización del aula y al estilo docente (Jurado, 2015; Jurado y Tejada, 2019; Silva *et al.*, 2017). Estos resultados permiten ver que los docentes no relacionan su metodología con el comportamiento del alumnado, lo que se puede interpretar como una visión sesgada de la conducta disruptiva.

Las consecuencias de la conducta disruptiva parecen ser también conocidas por los docentes, y en línea con lo expuesto por Jurado y Justiniano (2015), y Martínez, (2016), afectan a todos los agentes educativos. Sin embargo, la visión de los docentes los coloca a ellos como el agente educativo más perjudicado, y los sitúa en el centro del problema, lo que demuestra una actitud egocéntrica ante la conducta disruptiva. Esto constituye uno de los errores que cometen los docentes al analizar la conducta disruptiva, situarse en el centro de la misma, resultado novedoso para el conocimiento científico. Les falta una visión más objetiva de lo que ocurre en las aulas, que sitúe al alumno con conducta disruptiva en el foco de atención como el principal agente dañado, ya que es el que experimentará mayores efectos negativos, no solo para sus resultados académicos, sino para su futuro laboral y personal derivados del fracaso escolar (Baños *et al.*, 2017; Hartley *et al.*, 2015; Taylor y Smith, 2019). Aunque en la literatura científica se indica que el estrés, el síndrome de Burnout y el abandono de la profesión son consecuencias frecuentes (Montejo, 2014; Tsouloupas *et al.*, 2010), no es indicado por los docentes del estudio, sino que hacen alusión a consecuencias relacionadas con la pérdida de tiempo, como hacía McCaskey (2015), lo que denota una preocupación por explicar contenidos curriculares y seguir su programación, obviando la relación existente entre desarrollo profesional y sus propias emociones.

Este conocimiento debería ser trabajado, completado y mejorado, con formación práctica sobre la gestión de las conductas disruptivas, en respuesta a la indicación aportada sobre la necesidad de gestionar la conducta disruptiva, y como apoyo al discurso de otros autores en cuanto a la necesidad formativa en conducta disruptiva (Castro-Carrasco *et al.*, 2012; Darling-Hammond, 2017; Delceva-Dizdarevik, 2014; Gotzens *et al.*, 2010; Losinski *et al.*, 2015; Macías y Ariel, 2015; Martínez, 2016; Rodríguez y Petrañas 2016; Silva y Torrego, 2013; Vaillant y Marcelo, 2018).

Las limitaciones que presenta el estudio se relacionan con el instrumento utilizado, ya que no permite obtener datos sobre la formación del docente en conducta disruptiva, teniendo en cuenta la formación pedagógica inicial o la formación permanente, por lo que sería necesario profundizar en esta formación. Igualmente, otra limitación radica en la falta

de cotejo sobre si la conducta percibida es la que realmente se desarrolla en las aulas, por lo que sería interesante analizar estas conductas desde la perspectiva de los discentes.

Referencias

- Allison, C. (2016). *Developing a teacher-training program using components of teacher-child interaction therapy to address disruptive behaviors in the upper elementary classroom* [Tesis doctoral]. Mississippi College. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/developing-teacher-training-program-using/docview/1862755969/se-2?accountid=14542>
- Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de cientificidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(10), 11-37. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/289/295>
- Amborst, A. (2017). Proximidad temática en el análisis de contenido. *Sage Open*, (7), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244017707797>
- Badía, M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Muntada, M. C. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293123547009>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A. y Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Camargo, J. G. (2016). *Conductas disruptivas en el aula y su relación con los modelos de padres y las implicaciones en la escuela* [Tesis doctoral]. Universidad de León. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72789>
- Carvalho, R. G. y Novo, R. F. (2014). The relationship between structural dimensions of personality and school life in adolescence. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(2), 368-376. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427218>
- Castro-Carrasco, P. J., Porra, C., Flores, A., Narea, M. y Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5687375>
- Conde, S. y Ávila, J. A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de la convivencia en centros con buenas prácticas. *Aula Abierta*, (17), 157-154.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science*, 2(1), 51-55.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado/alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.25>
- Educabase (2020). *Alumnado matriculado en Educación Secundaria por comunidad autónoma/provincia, curso y titularidad*. https://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario20/anu20_03educa.pdf
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Forni, P. y Grande, P. D. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Gallego, M. A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>
- Gavotto, O. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: un análisis para mejorar la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 160-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5051648>
- Gil-Íñiguez, A. (2014). Intervención en un caso de una adolescente con problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 61-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4697014>
- Gómez, M. C. y Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por Escrito*, 8(2), 278-293. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976>
- Gordillo, E. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Revista 125 Educación*, 43(12), 91-112. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7498>
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/conductas-disruptivas-en-estudiantes-de-escuelas/docview/1664760892/se-2?accountid=14542>

- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, 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. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399>
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A. y Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17010114>
- Hafen, C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P. y Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 426-431 <http://dx.doi.org/10.1177/0165025415579455>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. y Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Hernando, I. y Sanz, R. (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de secundaria. *Education Siglo XXI*, 35(3), 255-276. <https://doi.org/10.6018/j/308991>
- lafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Editorial Magisterio.
- Jurado, P. y Justiniano, M. D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), 26-36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302/299>
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, (36), 135-156. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Jurado, P., Lafuente, Á. y Justiniano, M. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 0(25), 219-236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D. y Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior:

- A study with 5th through 9th grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490. <http://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>
- Losinski, M., Maag, J. W., Katsiyannis, A. y Ryan, J. B. (2015). The use of structural behavioral assessment to develop interventions for secondary students exhibiting challenging behaviors. *Education & Treatment of Children*, 38(2), 149-174. <https://doi.org/10.1353/etc.2015.0006>
- Macías, D. F. y Ariel, J. (2015). Classroom management: A persistent challenge for pre- service foreign language teachers Profile Issues. *Teachers Professional Development*, 17(2), 81-99. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.43641>
- Martínez, M. B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- McCaskey, J. (2015). *Elementary school teachers' levels of concern with disruptive student behaviors in the classroom*. Walden Dissertations and Doctoral Studies n.º 419. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/419>
- Miranda, M. y Trigo, A. (2019). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Talis 2018. Marco conceptual*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/talis-2018-marco-conceptual/ensenanza/23447>
- Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Nash, P., Schlösser, A. y Scarr, T. (2015). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 1-14. <http://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 47-56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a05.pdf>
- Núñez, I. y Crismán, R. (2016). La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 109-128. <https://doi.org/10.35362/rie71219>
- Orellana, I. (2018). Características de la función docente en centros públicos no universitarios. Las dificultades del desempeño laboral de la docencia en la ciudad de Melilla y estrategias de mejora. *Investigación en la Escuela*, (95), 43-62. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6696/5931>

- Peralta, 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 y Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pérez, G., Sequera, L. y Carmona, J. A. (2018). *Memoria del defensor del profesor (Curso 2017-2018)*. Sindicato de Profesores. https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=notices/att/22/memoria-el-defensor-del-profesor-curso-2017-2018_t1542974197_5_1.pdf
- Pérez, V., Amador, L. V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas. Un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (18), 99-114. https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08
- Rabadán, J. A. y Giménez-Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), 185-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.132>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rodríguez, G. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L. y Petrañas, 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. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 31, 49-71. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1005/2577>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rutledge, R. A. y Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33(2), 223-239. <https://doi.org/10.1177/0143034311415908>
- Serrano, R. (2014). *Respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas en el aula*. [Trabajo de Máster]. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40588#.V2iy2o-cHIU>
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación Digital*, 61(4), 13. <https://doi.org/10.35362/rie6141065>
- Silva, A. M., Negreiros, F. y Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126690.pdf>

- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Stenius, K., Mäkelä, K., Miovisky, M. y Gabrhelík, R. (2017). *How to write publishable qualitative research*. <https://doi.org/10.5334/bbd.h>
- Sun, R. (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: Similarities and differences. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 8(2), 409-415. <http://hub.hku.hk/handle/10722/201374>
- Taylor, G. G. y Smith, S. W. (2019). Teacher reports of verbal aggression in school settings among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 52-64. <https://doi.org/10.1177/1063426617739638>
- Tirado, R. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 75-89. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15217>
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez, J. C. (2012). Relationship between aggressive behavior and academic goals: Study with a Spanish compulsory secondary education sample of students. *Universitas Psychologica*, (11), 1303-1315.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. <http://org.doi:10.1080/01443410903494460>
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*, (2), 5-10. https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfOE5jdf9NaTQzeTg/view?resourcekey=0-b48hzeoOT8OI67poYisy-Q
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva del docente*. Narcea.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 93-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080006>