



Páginas: 345-357
Recibido: 2022-01-27
Revisado: 2022-08-10
Aceptado: 2022-09-02
Publicación Final: 2022-09-30

www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.20326>

La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: la percepción de los docentes

Disruptive behavior in secondary school classrooms: teacher's perception

-   **Irene Orellana Román**
Universidad de Granada (España)
-   **Inmaculada Alemany Arrebola**
Universidad de Granada (España)
-   **Francisca Ruiz Garzón**
Universidad de Granada (España)

Resumen

La conducta disruptiva del alumnado de educación secundaria supone una limitación del desempeño laboral de los docentes de la misma etapa y uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesorado de secundaria. La literatura científica indica que el profesorado no posee las habilidades necesarias para afrontar con éxito las conductas disruptivas y disuadirlas, ya que, en muchos casos tienen necesidades formativas desde la formación pedagógica inicial, desconectada de la realidad educativa y demasiado teórica. Estas conductas negativas distorsionan el desarrollo normal de una clase, y perturban la dinámica del aula, además de ser causa de estrés en los docentes. El objetivo de esta investigación es conocer cuáles son las conductas disruptivas percibidas por los docentes de secundaria más frecuentes en las aulas en función del género, la formación inicial y los años de experiencia. La metodología utilizada ha sido empírico-analítica con un diseño ex-post-facto prospectivo de grupo único. Los resultados indican que el género, la formación pedagógica y los años de experiencia de los docentes influye en la percepción de estas conductas disruptivas.

Abstract

The disruptive behavior of secondary school students is a limitation of the work performance of teachers in the same stage and one of the biggest problems faced by secondary school teachers. The scientific literature indicates that teachers do not have the necessary skills to successfully deal with disruptive behaviors and discourage them, since they have training needs from initial pedagogical training, disconnected from educational reality and too theoretical. These negative behaviors distort the normal development of a class, and disturb the dynamics of the classroom, in addition to being a cause of stress for teachers. The objective of this research is to find out which are the most frequent disruptive behaviors perceived by secondary school teachers in the classroom according to gender, initial training and years of experience. The methodology used has been empirical-analytical with a single-group prospective ex-post-facto design. The results show that gender, pedagogical training and years of experience of teachers influence the perception of these disruptive behaviors.

Palabras clave / Keywords

conductas disruptivas, percepción docente, diferencias de género, experiencia docente, disciplina escolar, docente de secundaria, enseñanza secundaria, formación.

Disruptive behaviors, teacher perception, gender differences, teaching experience, school discipline, high school teacher, secondary education-training.

1. Introducción

La conducta disruptiva se define como aquella acción intencionada que dificulta o impide el transcurso de una clase, que es contraria a las normas establecidas, que es molesta, que afecta al clima de convivencia, y que por tanto, limita el desarrollo del proceso de enseñanza de calidad (Gómez y Cuña, 2017; Jurado y Justiniano, 2015; Jurado et al., 2020; Uruñuela, 2007, 2012), siendo uno de los principales problemas a los que se debe enfrentar el profesorado, ya que afecta tanto a la convivencia del aula como al desempeño laboral docente. Así los comportamientos que impiden el desarrollo de un buen clima de aula repercute directamente en el rendimiento académico bajando la calidad de la educación (Baccarella et al, 2018; Domínguez et al., 2013; Echevarría-Molina y Sánchez-Cabrero, 2021; Orellana, 2018; Pérez-Fuentes et al., 2011; Sullivan et al., 2014).

Las conductas disruptivas inciden en el proceso de enseñanza, tanto que el 17% de los discentes informan que se sientan acosados al menos unas cuantas veces al mes según el informe PISA de 2018 (OECD, 2019). En esta línea, el mantenimiento del orden en el aula ocupa el 16% del tiempo de clase en España, más que la media europea según el informe TALIS (Miranda y Trigo, 2019). Estas conductas inadecuadas conllevan efectos negativos tanto en la posibilidad del docente de compensar las dificultades de aprendizaje, como la gestión del trabajo de clase pudiendo ocasionar burnout en el docente de secundaria. (Vicente y Gabari, 2019).

Por otro lado, las conductas disruptivas son clasificadas en base a diversos factores. Una de las primeras clasificaciones fue la propuesta por Gotzens (1986), con un total de cinco categorías: motrices, ruidosas, verbales, agresivas, y de orientación en la clase. Otras clasificaciones tienen en cuenta las características de cada conducta, como la de Gotzens et al., (2010) y Peralta et al., (2003) quienes las clasifican en motrices, ruidosas, verbales, agresivas y de orientación en la clase; hasta las que tienen en cuenta hacia quien se dirigen (Gavotto, 2015; Gordillo, 2013; Jurado y Justiniano, 2015 y Serrano, 2014), que incluyen en sus taxonomías las relacionadas con las normas, con la tarea y dinámica de clase, conductas con respecto al profesor, reacciones individuales y reacción con compañeros. Además, en el estudio de Pérez-Fuentes et al., (2011) se distingue entre conductas antisociales y delictivos. En esta línea, Pérez et al., (2011) las clasificaron en conductas disruptivas; conductas indisciplinadas; desinterés académico y conductas antisociales. Siguiendo con la clasificación de estas conductas, Gordillo (2013), las organiza en conductas que interrumpen el estudio, conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase, y conductas de falta de responsabilidad del estudiante. Jurado et al., (2020) las clasifican en acciones disruptivas, acciones indisciplinadas, actos físicos violentos, actos psicológicos violentos, actos vandálicos y acoso sexual. Tal como se recoge en la revisión bibliográfica realizada, la clasificación sobre las conductas disruptivas en el aula es variada, aunque el denominador común es la influencia negativa tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el rendimiento académico.

Además, teniendo en cuenta las clasificaciones anteriormente analizadas, las conductas disruptivas más frecuentes son las más leves, mientras que aquellas que son más graves tienen una presencia menor (Domínguez et al., 2013). Sin embargo, en el estudio de Alemany et al., (2012), se concluye que las conductas disruptivas más numerosas son agresiones físicas como empujones o patadas y verbales como humillar, insultar, o poner mote. En la misma línea, Pérez et al., (2018) añaden amenazar y agredir al profesorado, así como acosar y ciberacosar a compañeros, de la misma forma que los insultos y las ofensas de palabras pueden ser una de las formas de acoso escolar como indica Ballesteros et al., (2018). Por el contrario, según Domínguez (2019) hablar sin permiso, contestar al profesor y desafiarlo, así como falta de concentración y atención en clase y no realizar los deberes serían las más numerosas. Todas estas conductas, tendrían que estudiarlas para prevenirlas en el futuro (Torrego y Villaoslada, 2004).

Al analizar las conductas disruptivas que se observan en el aula en relación con el género de los docentes, son más escasos los estudios que profundizan en esta variable (Baños et al., 2018). Así, algunas investigaciones concluyen que las profesoras observan mayores niveles de conducta disruptiva (Baños et al., 2018; Gotzens et al., 2010; Jurado y Justiniano, 2015). Por el contrario, Buendía et al., (2015) y Alemany et al., (2012), muestran que no existen diferencias significativas.

Otra variable objeto de estudio es la percepción de las conductas disruptivas en función de la experiencia laboral. Los resultados indican que cuanto más joven es el profesorado, más conducta disruptiva percibe, y cuanto más experiencia tienen los docentes, menos aprecian conductas disruptivas (Jurado y Tejada, 2019; Ozben, 2010; Sezer, 2017). En esta línea, Martínez (2016) concluye que el profesorado con una experiencia de hasta tres años, percibe una mayor disrupción frente al profesorado con más años de experiencia, que

perciben una menor disrupción. Así, la experiencia del profesor influye en la tolerancia hacia la percepción de comportamientos disruptivos y en la gestión del aula (Echevarría-Molina y Sánchez-Cabrero, 2021).

Además de la experiencia, la formación en conducta disruptiva mejoraría la competencia docente (Jurado y Justiniano, 2016), siendo escasa para la mayoría de autores, ya que existen brechas entre los contenidos de los programas de formación docente y las capacidades docentes necesarias (Cinca, 2021; Gotzens et al., 2010; Penalva et al., 2013; Serrano, 2014; Sullivan et al., 2014; Vaillant y Marcelo, 2018; Zaitegi, 2010), lo que comprende una limitación para el desarrollo profesional (Zhang et al., 2020). En esta línea, no está demostrada la mejora de la formación inicial del Máster de Secundaria del profesorado frente a estudios anteriores en manejo de conducta disruptiva (Manso y Martín, 2014; Viñao (2013)). De la misma forma, la formación continua es cuestionada y no se corresponde a las dificultades profesionales (Gárate y Cordero, 2019), por tanto, se hace hincapié, siguiendo a Penalva et al. (2013) y Serrano (2014) en la formación sobre convivencia escolar y mediación, partiendo de una formación reflexiva, como se indica en el estudio TALIS 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). De esta manera, la mejora formativa repercute en la eficacia percibida por el profesorado, que mejorando el manejo de la indisciplina del aula repercutiría en la satisfacción laboral (Echevarría-Molina y Sánchez-Cabrero, 2021).

Por todo ello, el objetivo que se plantea en este trabajo se centra, en conocer cuáles son las conductas disruptivas percibidas por los docentes en función del género, la formación inicial y los años de experiencia.

2. Metodología

La metodología utilizada ha sido empírico-analítica con un diseño ex-post-facto prospectivo de grupo único.

2.1. Participantes

La población de este estudio hace referencia al profesorado del cuerpo de Educación Secundaria y técnicos de Formación Profesional que tienen docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y en la Formación Profesional Básica en la ciudad de Melilla (España) que está compuesta por 578 docentes (datos proporcionados por la Dirección Provincial el Ministerio de Educación y Formación Profesional en Melilla). Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral de 4.84%.

La participación fue voluntaria y anónima, para cumplir con los requerimientos éticos en la investigación. Así, la muestra objeto de estudio está formada por 240 docentes, con edades comprendidas entre los 26 y 69 años ($M = 44.84$; $SD = 9.46$). El 60.3% son mujeres, y el 96.3 pertenecen a un centro público. Los años de servicio del profesorado es variado, van desde 1 a 49 años ($M = 14.44$; $DT = 10,07$), siendo los docentes con menos de 5 años de experiencia el grupo mayoritario (24.2%) seguido de los que llevan en servicio entre 11 y 15 años (23.3%). El 42.5% de los participantes pertenecen al área de Artes y Humanidades (lengua castellana, lengua extranjera, filosofía, historia, etc.), el 21.5% al área de Ciencias Sociales y Jurídicas (Economía, Educación Física, Orientación Educativa, etc.) y un 25.5% a las áreas de las Ciencias, la Ingeniería y la Arquitectura (matemáticas, física, química, etc.). Finalmente, el 76.7% han obtenido su formación didáctico-pedagógica a través del CAP y el 22.8% ha realizado el Máster, y el resto no requirió esta formación para ejercer la docencia por su formación inicial ya la incluía (es el caso de los maestros que ejercen en centros de secundaria).

2.2. Instrumento

Aunque la conducta disruptiva es uno de los problemas más preocupantes entre el profesorado, después de la revisión de la literatura, se decidió elaborar un cuestionario *ad hoc* para medir las conductas disruptivas, para ello se partió de los trabajos de Álvarez-Hernández et al. (2016) y Buendía et al. (2015). Se realizó una validez de contenido a través de la utilización del juicio de expertos y una aplicación a un grupo de profesores de secundaria voluntarios que no pertenecían al grupo muestral. Para la selección de los expertos se tuvo en cuenta la experiencia en la realización de este tipo de juicios, la reputación en la comunidad, la disponibilidad, la motivación para participar y la imparcialidad (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

Después de las aportaciones del grupo de expertos, así como del grupo de profesorado, el cuestionario final quedó conformado por varios bloques:

-Primer Bloque: datos sociodemográficos (DS) que incluyen las variables de edad; género: hombre o mujer; tipo de contrato, referido al funcionariado interino o de carrera; años de servicio, siendo estos el número total de años trabajados como profesor o profesora; centro educativo; nivel educativo en el que imparte mayor

carga lectiva, referidos a los cuatro cursos de la educación secundaria, al bachillerato o la formación profesional básica; el nivel de estudios, nombre de la titulación, y universidad de estudios y la formación pedagógica inicial.

-Segundo Bloque: se centra en el nivel de formación que consideraba cada docente que tenía sobre el manejo de la conducta disruptiva (NPMCD, en adelante), puntuándose como 1, nada formada, y 6 muy formado, en un solo ítem.

-Tercer Bloque: centrado en la frecuencia percibida de las conductas disruptivas en el aula (FPCD, en adelante), consta de 50 ítems (escala de puntuación de 1 a 4, donde 1 es nada frecuente y 4 muy frecuente).

-Cuarto Bloque: hace referencia a las medidas de intervención ante la conducta disruptiva (MICD, en adelante), con una escala de puntuación del 1 al 4, donde 1 es nada apropiada, y 4 muy apropiada.

Este artículo se centra en el bloque 3.

Tabla 1

Cuestionario Percepción docente ante la conducta disruptiva

	Denominación	Número de ítems	Formato respuesta
Bloque 1	DS	12	Preguntas cerradas de identificación
Bloque 2	NPMCD	1	Escala Likert (1-6)
Bloque 3	FPCD	50	Escala Likert (1-4)
Bloque 4	MICD	24	Escala Likert (1-4)

2.3. Análisis Estadístico

Se han realizado análisis descriptivos (media, desviación típica, asimetría y correlación ítem-total) e inferenciales paramétricos (t-de Student, d de Cohen y el tamaño del efecto), el umbral de significación estadística para los resultados se estableció en $p < 0.05$. Además, se analizó la fiabilidad, a través del índice de consistencia interna, alfa de Cronbach, y un análisis factorial exploratorio.

3. Resultados

En primer lugar, se realiza el análisis de fiabilidad de la escala FPCD (Bloque 3) obteniendo el alfa de Cronbach un valor de 0.973. A pesar de que la fiabilidad era alta, se decidió eliminar aquellos ítems que mantenían correlaciones bajas con el total, por debajo del 0.4 (Nunnally y Bernstein, 1995). Por esto, se eliminaron los ítems: comer, drogarse, y escupir, quedando la escala final en 47 ítems, manteniendo su fiabilidad, 0.973.

A continuación, se analiza la puntuación media, la desviación típica, la asimetría y la correlación ítem total corregida de los ítems que componen la escala (Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del bloque FPDC

Ítems	Media	DT	Asimetría	Correlación ítem total corregido
1. Hablar sin permiso	3.41	.804	-1.309	.499
2. No respetar los turnos de palabra	3.25	.838	-.879	.539
3. Hacer comentarios inapropiados	2.68	.893	-.132	.658
4. Reírse sin sentido	2.63	.931	-.127	.589
5. Gastar bromas inadecuadas	2.40	.915	.072	.704
6. Levantarse sin permiso	2.47	.915	.088	.635
7. Sentarse mal	2.85	.943	-.224	.555
8. Subirse a las mesas	1.45	.705	1.481	.479
9. Copiarse en pruebas/trabajos	2.33	.880	.233	.554
10. No trabajar	2.71	.875	-.026	.609
11. Negarse a hacer a algo	2.15	.873	.454	.730
12. Mostrar actitud chulesca y engreída con el profesorado	2.27	.957	.409	.803
13. Saltarse un castigo	2.01	.878	.598	.759

14. Usar el móvil	2.69	1.015	-.233	.507
15. Hablar sin respeto a un compañero/a	2.84	.894	-.215	.675
16. Hablar sin respeto al profesorado	2.16	.902	.360	.760
17. Dar una mala contestación al profesorado	2.29	.886	.188	.760
18. Rebatir una decisión	2.46	.910	.148	.706
19. Mofarse de otro compañero/a	2.68	.903	-.003	.675
20. Mofarse del profesorado	1.95	.811	.552	.696
21. Utilizar motes para el compañero/a	2.75	.905	-.240	.669
22. Utilizar motes para el profesorado	2.16	.978	.425	.628
23. Amenazar con agredir a un compañero/a	2.25	.969	.251	.770
24. Amenazar con agredir al profesorado	1.38	.649	1.763	.642
25. Amenazar con estropear material del compañero/a	1.84	.817	.813	.699
26. Amenazar con estropear material del profesorado	1.26	.543	2.349	.464
27. Amenazar con estropear material del centro	1.58	.746	1.114	.578
28. Amenazar de muerte a un compañero/a	1.34	.660	2.016	.607
29. Amenazar de muerte al profesorado	1.21	.532	2.918	.439
30. Insultar a un compañero/a	2.76	1.017	-.327	.729
31. Insultar al profesorado	1.69	.785	.886	.704
32. Intentar agredir a un compañero/a	2.13	.891	.325	.763
33. Intentar agredir al profesorado	1.35	.628	1.812	.593
34. Pelearse con otro alumno/a	2.44	.977	.087	.711
35. Agredir a un compañero/a	2.16	.945	.343	.744
36. Agredir al profesorado	1.24	.508	2.234	.491
37. Encararse al profesorado	2.05	.937	.431	.774
38. Engañar al profesorado para obtener algún beneficio	2.70	.929	-.127	.669
39. Estropear material del compañero/a	2.16	.859	.266	.728
40. Estropear material del profesorado	1.38	.641	1.781	.565
41. Estropear material del centro	2.08	.863	.315	.676
42. Tirar objetos	2.45	.954	.106	.679
43. Robar materiales/objetos	2.17	.917	.368	.719
44. Romper material del compañero/a	1.93	.807	.443	.764
45. Romper material del profesorado	1.32	.580	1.970	.531
46. Romper material del centro	1.92	.882	.597	.749
47. Escaparse del centro	2.20	.910	.164	.640

Además, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el objeto de conocer el agrupamiento de los 47 ítems. Para garantizar que los datos se ajustan a un modelo de análisis factorial, se sometieron los datos a la prueba de Kaiser. Meyer y Olkin ($KMO=0.946$) y a la prueba de esfericidad de Barlett ($c^2 = 8719.847$; $gl = 1081$; $p = .000$), siendo los resultados idóneos para realizar el análisis factorial. El AFE muestra 7 factores que explican el 69.234% de la varianza total. Además, las comunalidades de los ítems están por encima de $h^2 = 0.5$ oscilando entre .504 (ítem 16 "Usar el móvil" a .824 (ítem 34 "intentar agredir a un compañero"). En la tabla 3 se muestran los factores, los pesos factoriales y el alfa de Cronbach de cada dimensión.

Tabla 3

Factores e ítems y pesos del AFE y fiabilidad del cuestionario FPCD

Factores	Denominación	Ítems	Peso	Alfa de Cronbach
Factor 1 14.74 %	Conductas desafiantes hacia la autoridad del profesorado	19. Dar una mala contestación al profesorado	.745	0.930
		18. Hablar sin respeto al profesorado	.677	
		20. Rebatir una decisión	.670	
		14. Mostrar actitud chulesca y engreída con el profesorado	.663	
		39. Encararse al profesorado	.647	
		15. Saltarse un castigo	.593	
		13. Negarse a hacer a algo	.592	
		40. Engañar al profesorado para obtener algún beneficio	.553	
		16. Usar el móvil	.515	
		50. Escaparse del centro	.436	
Factor 2		35. Intentar agredir al profesorado	.801	0.877

13.47 %	Violencia física y verbal contra el profesorado	38. Agredir al profesorado	.796	
		31. Amenazar de muerte al profesorado	.777	
		26. Amenazar con agredir al profesorado	.768	
		33. Insultar al profesorado	.522	
Factor 3 13.16 %	Violencia física y verbal con los iguales	34. Intentar agredir a un compañero/a	.775	0.918
		36. Pelearse con otro alumno/a	.761	
		37. Agredir a un compañero/a	.732	
		32. Insultar a un compañero/a	.652	
		25. Amenazar con agredir a un compañero/a	.574	
		17. Hablar sin respeto a un compañero/a	.508	
		30. Amenazar de muerte a un compañero/a	.312	
Factor 4 11.03 %	Conductas de faltas de respeto	2. No respetar los turnos de palabra	.791	0.885
		1. Hablar sin permiso	.774	
		7. Sentarse mal	.698	
		3. Hacer comentarios inapropiados	.676	
		4. Reírse sin sentido	.657	
		5. Gastar bromas inadecuadas	.593	
		6. Levantarse sin permiso	.566	
		8. Subirse a las mesas	.255	
Factor 5 8.65%	Comportamientos inadecuados hacia el material	43. Estropear material del centro	.610	0.928
		29. Amenazar con estropear material del centro	.581	
		41. Estropear material del compañero/a	.581	
		27. Amenazar con estropear material del compañero/a	.558	
		28. Amenazar con estropear material del profesorado	.557	
		49. Romper material del centro	.556	
		47. Romper material del compañero/a	.536	
		42. Estropear material del profesorado	.528	
		48. Romper material del profesorado	.491	
		46. Robar materiales/objetos	.390	
		45. Tirar objetos	.377	
Factor 6 5.81 %	Formas de hablar ofensiva hacia las personas	23. Utilizar motes para el compañero/a	.648	0.847
		24. Utilizar motes para el profesorado	.580	
		21. Mofarse de otro compañero/a	.562	
		22. Mofarse del profesorado	.472	
Factor 7 2.35 %	Resistencias a la tarea escolar	11. Copiarse en pruebas/trabajos	.506	0.673
		12. No trabajar	.312	

A continuación, para dar respuesta al objetivo planteado: conocer cuáles son las conductas disruptivas percibidas por los docentes, se ha seleccionado al profesorado que obtiene puntajes por encima del percentil 80, es decir, medias superiores a 126, siendo un total de 44, el 20.09% de los docentes encuestados. Por otro lado, los docentes que perciben menos conductas problemáticas son 47 profesores (21.46%). En la Tabla 4 se muestran los comportamientos que perciben como más problemáticos con los porcentajes obtenidos en ambos grupos de docentes. Los resultados indican que los mayores problemas de conducta se observan en el factor 4 "Conductas de faltas de respeto", en el factor 3 "Violencia física y verbal con los iguales" y en el factor 6 "Formas de hablar ofensivas a las personas", siendo en el grupo de docentes con medias más altas los que consideran que estas conductas se dan en un alto porcentaje.

Tabla 4

Percepción de las conductas más problemáticas

Factor	Conductas BASTANTE/MUY FRECUENTES Docentes con puntuaciones $M_{PC > 80} = > 126$ N=44	Conductas BASTANTE/MUY FRECUENTES Docentes con puntuaciones $M_{PC < 20} = < 76$ N=47
Factor 1	14. Mostrar actitud chulesca (95.4%) 40. Engañar al profesor/a para obtener beneficio (90.9%) 16. Usar el móvil (88.6%)	16. Usar el móvil (23.4%) 20. Rebatir una decisión del profesorado (4.3%) 40. Engañar al profesor/a para obtener beneficio (4.3%)

Factor 2	33. Insultar al profesorado (52.3%) 26. Amenazar con agredir al profesorado (29.5%) 35. Intentar agredir al profesorado (25.0%)	---
Factor 3	32. Insultar a un compañero (65.9%) 17. Hablar sin respeto a un compañero/a (61.4%)	32. Insultar a un compañero (4.3%) 17. Hablar sin respeto a un compañero/a (10.6%)
Factor 4	1. Hablar sin permiso (81.8%) 2. No respetar los turnos de palabra (75%) 7. Sentarse mal (70.5%) 3. Hacer comentarios inapropiados (54.4%)	1. Hablar sin permiso (57.5%) 3. No respetar los turnos de palabra (42.6%) 7. Sentarse mal (14.9%) 4. Reírse sin sentido (14.9%) 3. Hacer comentarios inapropiados (10.6%)
Factor 5	46. Robar materiales/objetos (79.5%) 49. Romper el material del centro (72.7%) 41. Estropear el material del compañero/a (77.2%) 43. Estropear el material del centro (70.5%) 47. Romper el material del compañero (65.9%)	45. Tirar objetos (8.5%)
Factor 6	21. Mofarse de un compañero (95.5%) 24. Utilizar motes para el profesorado (77.3%) 22. Mofarse del profesorado (67.7%) 23. Utilizar motes para el compañero (59.1%)	23. Utilizar motes para el compañero/a (17%) 21. Mofarse de algún compañero/a (4.3%)
Factor 7	12. No trabajar (61.45)	12. No trabajar (19.1%)

Posteriormente, para dar respuesta al segundo objetivo, analizar la percepción de conductas disruptivas en el aula, se realizan los análisis inferenciales en función de las variables género, formación y años de experiencia.

En cuanto al género, los datos muestran diferencias significativas en todos los factores excepto en el factor 5 "Comportamientos inadecuados hacia el material" (Tabla 5), siendo las mujeres las que perciben mayores conductas problemáticas en su alumnado que los hombres. Esta tendencia se da en todos los ítems que componen los factores.

Tabla 5

Comparación de medias de la escala FPDC en función de la variable género.

Dimensiones	Género	Medias	t	p	d _{cohen}	tamaño del efecto (r)
Puntuación total	Hombre Mujer	95.96 105.31	-2.557	.011	-0.35	-0.17
Factor 1	Hombre Mujer	19.55 21.68	-2.38	.018	-0.33	-0.16
Factor 2	Hombre Mujer	6.27 7.27	-2.85	.005	-0.41	-0.20
Factor 3	Hombre Mujer	14.85 16.61	-2.467	.014	-0.34	-0.16
Factor 4	Hombre Mujer	20.25 21.71	-2.061	.040	-0.28	-0.14
Factor 5	Hombre Mujer	17.44 18.78	-1.619	n.s.	-0.22	-0.11
Factor 6	Hombre Mujer	9.03 9.87	-2.065	.040	-0.28	-0.14
Factor 7	Hombre Mujer	4.75 5.23	-2.27	.023	-0.31	-0.15

En relación con la formación recibida, los datos indican que existen diferencias tanto en la puntuación total ($t=-2.312$; $p<.05$; $d_{\text{cohen}}=-0.36$; $r_{\text{tamaño de efecto}}=-0.17$; $M_{\text{CAP}}=99.42$; $M_{\text{MASTER}}=109.32$) como en el factor 1 "Conductas desafiantes a la autoridad del profesorado" ($t=-2.175$; $p<.05$; $d_{\text{cohen}}=-0.33$; $r_{\text{tamaño de efecto}}=-0.16$; $M_{\text{CAP}}=20.35$; $M_{\text{MASTER}}=22.62$) y factor 4 "Conductas de faltas de respeto" ($t=-3.270$; $p>.005$; $d_{\text{cohen}}=-0.53$;

($r_{\text{tamaño de efecto}} = -0.25$; $M_{\text{CAP}} = 20.54$; $M_{\text{MÁSTER}} = 23.22$), siendo el profesorado con formación en Máster el que muestra las mayores medias, siendo en todos los casos el tamaño del efecto pequeño.

En cuanto a los años de experiencia, tal como se indica en la Tabla 6, los resultados muestran diferencias significativas tanto en la puntuación total como en los factores 1, 3, 4, 6 y 7, siendo el tamaño del efecto pequeño y mediano. Los datos muestran que, al aumentar los años de experiencia, disminuye la percepción de las conductas disruptivas en el profesorado.

Tabla 6

Comparación de medias de la escala FPDC en función de la variable años de experiencia.

Dimensiones	Rangos de años de experiencia	Medias	F	p	η^2
Puntuación Total FPCD	<5 años	109.79	5.872	.003	.052
	5-15 años	103.60			
	>15 años	94.57			
Factor 1	<5 años	22.37	3.093	.047	.028
	5-15 años	21.11			
	>15 años	19.61			
Factor 2	<5 años	7.37	1.596	n.s.	.015
	5-15 años	6.86			
	>15 años	6.57			
Factor 3	<5 años	16.71	5.134	.007	.045
	5-15 años	16.85			
	>15 años	14.51			
Factor 4	<5 años	23.26	9.072	.000	.077
	5-15 años	21.39			
	>15 años	19.56			
Factor 5	<5 años	19.58	2.205	n.s.	.020
	5-15 años	18.29			
	>15 años	17.38			
Factor 6	<5 años	10.50	8.990	.000	.077
	5-15 años	9.96			
	>15 años	8.12			
Factor 7	<5 años	5.47	5.065	.007	.045
	5-15 años	5.16			
	>15 años	4.67			

Por último, se realizó un análisis multivariante con las variables género, años de experiencia y formación recibida, los datos muestran que existen diferencias significativas en la puntuación total de la escala FPCD ($F=3.683$; $p<.05$; $\eta^2 = .035$), siendo las mujeres con formación en el máster del profesorado con menos años de servicio las que obtienen las medias más altas ($M=119.0$) frente a los hombres con formación en el Máster con menos de 5 años de servicio los que obtiene las más bajas ($M=89.71$).

4. Discusión

En primer lugar, la escala FPCD muestra una alta fiabilidad y el AFE arroja la existencia de 7 factores que agrupan a los 47 ítems que componen la escala. La clasificación de las conductas disruptivas que se ha realizado en esta investigación son una serie de comportamientos variados que abarcan desde los más leves a los más graves, y tienen como característica común que van en contra de un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Uruñuela, 2007). Conocer los problemas que ocurren en el aula ayudará a los docentes a prevenir e intervenir para que no se vea afectado el clima del aula, alterando la convivencia e incidiendo negativamente en el rendimiento académico del discente (Baccarella et al, 2018; Domínguez et al., 2013; Echevarría-Molina y Sánchez-Cabrero, 2021; Jurado y Justiniano, 2015; Miranda y Trigo, 2019).

En relación con el objetivo de estudio, los datos indican que las conductas más problemáticas para todo el profesorado, tanto los que puntúan alto como bajo en la escala, y que se dan con más frecuencia se centran en el factor 4 "Conductas de falta de respeto", entre las que destacan *Hablar sin permiso*, *No respetar los turnos de palabra* o *Hacer comentarios inadecuados*, resultados coincidentes con Pérez et al., (2018). Aunque

no se pueden considerar conductas graves, ya que son comportamientos que rompen el ritmo de la clase y dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jurado et al., 2020; Orellana, 2018).

La clasificación obtenida en este estudio coincide con los trabajos elaborados por Gotzens et al., (2010) y Peralta et al., (2003) en cuanto se diferencian entre actitudes y expresiones verbales; coincidiendo también con Gavotto, (2015); Gordillo (2013), Jurado y Justiniano (2015) y Serrano, (2014) en cuanto distinguirse por a quien se dirigen.

Por otro lado, en relación con las conductas que desafían a la autoridad, que se recogen en el factor 1, tales como *mostrar actitud chulesca, engañar al profesor o el uso del móvil en el aula* afectan a la creación de un buen clima de convivencia pudiendo limitar la calidad de la enseñanza, tal como indican Gómez y Cuña (2017), Jurado y Justiniano (2015). Uruñuela (2007) denomina a estos comportamientos “conflictos de poder” (p. 92), que busca el enfrentamiento docente-discente limitando el tiempo de trabajo en clase.

Por otro lado, el porcentaje de docentes que perciben comportamientos del alumnado que muestran violencia física y verbal contra el profesorado, Factor 2, es bajo. Este resultado está en la línea de Domínguez et al., (2013) que concluyen que las conductas que se dan en un centro educativo pueden etiquetarse como leves. Aunque no hay que ignorar que en este trabajo alrededor del 50% del profesorado responde que el alumnado le insulta o le amenaza, clasificando estos comportamientos como graves, que no solo rompen el ritmo de la clase sino también atentan contra la convivencia escolar (Peralta et al., 2003).

Es en el factor 3, violencia física y verbal contra los iguales, donde el profesorado puntúa alto y coinciden en los ítems *Insultar a un compañero* y *Hablar sin respeto a un compañero*, pero discrepan en el porcentaje de estudiantes que realizan estos comportamientos, conductas que se recoge en la investigación de Jurado y Justiniano (2015). Este factor está relacionado con el factor 6 “Formas de hablar ofensivas hacia las personas”, donde el profesorado que obtienen mayores medias considera que *reírse de un compañero, del profesorado o utilizar motes* se da con una alta frecuencia. Estas conductas indican falta de respeto hacia el otro y deben ser analizadas, ya que los insultos y las ofensas de palabras pueden ser una de las formas de acoso escolar (Ballesteros et al., 2018).

Es el factor 5, uno de los bloques que tiene relación con el respeto hacia la propiedad privada, pudiendo considerar este grupo de conductas como graves, ya que atenta contra la convivencia y está en contra de las normas establecidas por el centro. En este caso, el *robo de materiales u objetos* junto con el destrozo de los mismos, son ítems que han obtenido porcentajes superiores al 70% entre el profesorado encuestado que puntúa alto en la escala FPCD. Estos comportamientos deben ser analizados en profundidad y emplear medidas reparadoras por los daños causados a personas u objetos en el centro con el fin de corregir comportamientos perturbadores para el futuro (Torrego y Villaoslada, 2004).

Por último, en el factor 7 “Resistencia a la tarea escolar”, el profesorado considera que una de las conductas problemáticas en el aula es la falta de motivación que se traduce en falta de interés por realizar las tareas escolares, coincidiendo con el estudio de Domínguez (2019). Estos comportamientos pueden desembocar en faltar a determinadas clases, absentismo escolar (Uruñuela, 2007) y terminar por fracaso escolar.

En relación con la variable género, los datos muestran que las mujeres perciben más problemas de conducta que los hombres, en línea con los trabajos de Baños et al. (2018), Gotzens et al. (2010) y Jurado y Justiniano (2015). Este resultado discrepa del trabajo de Alemany et al. (2012) y el Buendía et al. (2015) que concluyen que no existen diferencias significativas en la percepción de conductas conflictivas en función del género. Esta variable debería ser estudiada en profundidad, por si además del género, son otras características personales las que confieren significatividad a las medias.

En relación con la formación recibida, los datos indican que es el profesorado que ha cursado el máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas, el que percibe mayores problemas de comportamiento, tanto en el factor 1 “Conductas desafiantes a la autoridad del profesorado” como en el factor 4 “Conductas de faltas de respeto”, resultados contrarios a los obtenidos por Viñao (2013), que concluye que el MAES no ofrece grandes diferencias formativas con respecto al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Pero, hay que tener en cuenta también que el CAP es un curso que se dejó de impartir en el año 2009/2010 por lo que las personas que cursaron el MAES solo tienen una experiencia docente de un máximo de 10 años. Este es una variable que puede hacer pensar que en realidad las diferencias no estén en la formación y sí en la experiencia profesional (Ozben, 2010; Sezer, 2017), ya que cuanto más experiencia tiene el profesorado menos conductas disruptivas perciben, apoyando también lo indicado por Martínez (2016). Por tanto, los docentes siguen teniendo problemas en su desarrollo profesional como indican Zhang et al., (2020).

Por ello, los resultados encontrados en este estudio indican que al aumentar los años de experiencia disminuye la percepción de conductas disruptivas en el aula, esto puede ser debido al choque con la realidad

de las aulas, ya que la formación inicial que se recibe puede ser demasiado teórica y no muestra la realidad educativa con la que se va a encontrar el profesorado, existiendo una brecha entre la teoría y la práctica, tal y como apunta la literatura científica (Cinca, 2021; Gotzens et al., 2010; Sullivan et al., 2014; Penalva et al., 2013; Serrano, 2014; Vaillant y Marcelo, 2018; Zaitegi, 2010), debiendo seguir la línea indicada en el Informe TALIS.

5. Conclusiones

Para concluir, el perfil del docente que puntúa más alto en la percepción de conductas problemáticas en el aula es mujer que ha realizado estudios de CAP y tienen menos de 5 años de experiencia. Por el contrario, aquellos docentes con puntuaciones bajas en la escala y por tanto, con una menor percepción de problemas en clase, son los que tienen más de 15 años de experiencia y tienen formación en CAP, no siendo el género un factor influyente. Además de ajustar la formación inicial del profesorado, es necesaria una formación continua técnica, basada en la reflexión del docente, siguiendo la línea de los informes educativos internacionales.

Dado que las conductas disruptivas de los discentes es un fenómeno complejo que implica a toda la comunidad educativa debe entenderse el análisis del problema de forma multicausal, por esto debe analizarse de forma más holística y no solo centrarse en la percepción del docente. Entre las limitaciones de este trabajo se incluyen, en primer lugar, aumentar la muestra objeto de estudio para dar una visión más global, diversa y completa de la realidad del clima del aula y los problemas de convivencia que se pueden generar. Para ello, es imprescindible realizar un estudio ex-post-facto de tipo retrospectivo con un muestreo no probabilístico de tipo estratificado, analizando tanto los centros públicos como concertados de la ciudad. En segundo lugar, esta investigación recoge la percepción del docente de educación secundaria, por esto es necesario aplicar el cuestionario tanto a docentes, discentes, equipos directivos como a los equipos de orientación, para tener una percepción multidimensional del tópico objeto de estudio. Por último, en este trabajo se ha utilizado una metodología empírico-analítica que debe ser completada con una metodología cualitativa, a través de grupos de discusión, de los diferentes sectores implicados, es decir, profesorado, alumnado, equipos directivos y de orientación, administración educativa, para conocer cómo perciben el clima del aula, los problemas más frecuentes, y cuáles son los motivos de estos comportamientos inadecuados.

Como propuestas de líneas futuras de investigación, dado que los problemas de conducta son uno de los temas que más preocupa a los docentes, es necesario profundizar en conocer cuáles son las estrategias y técnicas que utilizan el profesorado y las demandas formativas que precisan, con el objetivo de poner en marcha iniciativas formativas para lograr una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que redunde en la calidad educativa.

Apoyos

Esta investigación ha contado con la autorización positiva de la Dirección Provincial de Educación de Melilla. Se ha desarrollado con fuentes de financiación propias.

Referencias

- Álvarez. E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., A. & González de Mesa, C. (2016). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, 28(2), 174-180. [doi:http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.215](http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.215)
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 27-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>
- Aleman, I., Gómez. M. O., Ruiz. G. R. & Torres. L. H. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6011334>
- Baccarella, C. V., Wagner, T. F., Kietzmann, J. H. y McCarthy, I. P. (2018). Social media? It's serious! Understanding the dark side of social media. *European Management Journal*, 36(4), 431-438. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.07.002>
- Ballesteros, B. Pérez, S., Díaz, D. & Toledano, E. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Fundación ANAR.

- Baños, R., Ortiz-Camacho, M., Baena-Extremera, A. & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, 33, 252-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.59991>
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. & Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Castro-Carrasco, P. J., Porra, C., Flores, A., Narea, M. & Lagos, A. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*. 15(2). 265-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5687375>
- Cedeño, J. J., Fernández. I.M. & Acosta. J. M. (2021). La corrección de las conductas disruptivas: principales enfoques para su tratamiento. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010. 9(1). 223-240.
- Cinca, N. (2021). Percepción del profesorado acerca de las conductas disruptivas y la actitud ante estas en función de la Inteligencia Emocional y sus vivencias personales.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (Revised Edition). Academic Press.
- Domínguez, E. (2019). *Prevención de conductas disruptivas en las aulas de ESO a través del entrenamiento en habilidades sociales*. [Trabajo final de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8803>
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. & Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 75-86. <http://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.25>
- Echevarría-Molina, I. & Sanchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), 341-352. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176>
- Escobar-Pérez. J. & Cuervo-Martínez. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6. 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Gárate, M. & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36). doi:<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- 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>
- Gómez, M. C. & 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>
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Pirámide.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*. 8(1). 33-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121995003>
- Hernando. I. & 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/i/308991>
- Jurado, P. & Justiniano, M.D. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12). 26-36.
- Jurado, P., Lafuente. Á. & Justiniano, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. (25). 219-236. <http://doi.org/10.18172/con.3827>
- Jurado, P. & 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>
- Leflot, G., Van Lier, P. A., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 869- 882. <http://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Manso, J. (2019). El módulo genérico como formación psicopedagógica integrada en el MESOB: Capítulo 6. En *La formación inicial del profesorado en España: Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 109-118). Centro de Publicaciones. Subdirección General de Atención al Ciudadano. Documentación y Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7115683>
- Martín. M. Á. C., Campo. E. O., Antón. L. J. M. & Burón. J. A. V. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula abierta*. 38(1). 15-24. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5054/01720103009423.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. B. (2016) *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37520/1/T37172.pdf>

- Miranda, M. & 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>
- Morales, M., López, V., Bilbao, M., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarria, D. & Ascorra, P. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica*, 32(3), 217-226. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78533394004.pdf>
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed). Editorial McGrawHill Latinoamericana.
- 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://doi.org/10.12795/IE.2018.i95.4>
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Ortiz, T. (21 de noviembre de 2017). *Estadística básica agronómica*. https://rstudio-pubstatic.s3.amazonaws.com/332739_9407da5ce6a147b0bd4898775a494c26.htmlRPus
- Ozben, S. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehaviour [Estrategias de los maestros para hacer frente a la mala conducta de los estudiantes]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587-594. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.068>
- Penalva, A., Hernández, M. A. & Guerrero, C. (2013). La formación del profesorado para la mejora de la convivencia escolar según la percepción de expertos. En *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (677-682). Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/56713>
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V. & DelaFuente, 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, V., Amador, L.V. & 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>
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I. Molero, M. M. & García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (3), 401- 412. <https://www.ijpsy.com/volumen11/num3/307/rendimiento-acadmico-y-conductas-antisociales-ES.pdf>
- Pérez, G., Sequera, L. & Carmona, J.A. (2018). *Memoria Estatal del Defensor del Profesor (Curso 2017-2018)*. ANPE: Sindicato de Profesores. http://www.anpe-madrid.com/uploads/MEMORIA_DEFENSOR_DEL_PROFESOR
- Sánchez, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de la investigación para la Cultura de Paz. *Participación Educativa*, 5(8), 55-68. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-convivencia-escolar-desde-la-perspectiva-de-investigacion-para-la-cultura-de-paz/politica-educativa/22631>
- Serrano, R. (2014). *Respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas en el aula*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada]. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/40588#V2iy2o-cHIU>
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 199-219. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/novice-teachers-opinions-on-students-disruptive/docview/1941332803/se-2?accountid=14542>
- Sulbarán, A. & 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, 35-50. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302/5091>
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Tirado, R. & 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>
- Torrego, J. C. & Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de los conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & 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. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea*, 4, 90-93. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93549/00620073000918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*, 2, 5-10. https://online.ucv.es/resolucion/files/Revista_CONVIVES-N_2-diciembre-2012.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Disponible en <https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014-es.pdf>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva del docente*. Narcea.

- Vicente, M. I. & Gabari, M. I. (2019), Niveles de burnout en docentes de secundaria: un estudio descriptivo analítico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD .Revista de Psicología*, 1, 455-46. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1485>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9321>
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. Reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación*. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5362>
- Zhang, S, Shi, Q & Lin, E, (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440–453. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1614967>