

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Disrupción escolar y gestión docente: un estudio cuantitativo y cualitativo en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018

Por

Ethel Altez Ortiz

Asesor:

Dr. Salomón Vásquez Villanueva

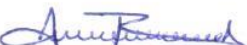
Lima, febrero de 2019

*Disrupción escolar y gestión docente: un estudio cuantitativo y cualitativo
en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018*

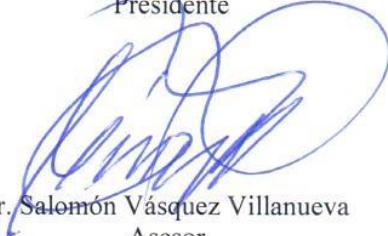
TESIS


Presentada para optar el Grado Académico de Doctora en Educación con
mención: Gestión Educativa

JURADO DE SUSTENTACIÓN


Dr. Jorge Luis Reyes Aguilar
Presidente


Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Secretario


Dr. Salomón Vásquez Villanueva
Asesor


Dr. Moisés Díaz Pinedo
Vocal


Dr. Donald Damazo Jaimes Zubieta
Vocal

Lima, 21 de febrero de 2019

ANEXO 07 - DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo, **Dr. SALOMÓN VÁSQUEZ VILLANUEVA**, identificado con DNI N° 10169495 docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada:

Disrupción escolar y gestión docente: un estudio cuantitativo y cualitativo en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018. constituye la memoria que presenta la Mg. **ETHEL ALTEZ ORTIZ**, para obtener el grado académico de Doctora en Educación con mención en Gestión Educativa, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), al 12 de febrero de 2019.



DR. SALOMÓN VÁSQUEZ VILLANUEVA

Asesor

DEDICATORIA

A Cristina, Gabriel y Mónica, porque quiero ser su guía y ejemplo, para que cultiven valores y triunfos profesionales. Todas mis luchas son por ustedes y para ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Una enorme gratitud para aquellas personas, quienes me ayudaron a hacer posible esta investigación, reconociendo sus respectivas contribuciones y expresarles mi sincero agradecimiento.

A Dios, porque solo su misericordia y su amor permitieron que concluyera este proyecto académico.

A la Administración central de la UPeU y a la Administración de la Escuela de Posgrado, por brindarme las facilidades de tiempo y recursos financieros, para transitar este peldaño académico.

A mi querido esposo Omar Brañez, por su permanente ayuda en pro de este logro en mi vida profesional.

A mis familias Altez Ortiz y Brañez Claudet, por sus ánimos constantes. Especialmente a mi madre Ethel, por su ayuda incondicional durante todo este tiempo de preparación académica y en todos los momentos de mi vida.

Al Dr. Salomón Vásquez Villanueva, por sus orientaciones valiosas desde la planificación de este proyecto, por sembrar siempre semillas que benefician a otros.

Al Dr. Donald Jaimes Zubieta, Dr. Moisés Díaz Pinedo y Dr. Josué Turpo Chaparro, por sus observaciones y correcciones, las cuales ayudaron a mejorar esta contribución académica.

Al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, por despejar continuamente mis dudas durante todo este proceso de investigación.

Y, por último, para todos los alumnos y docentes, quienes participaron de forma anónima y permitieron que concrete este trabajo.

CONTENIDO

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
CONTENIDO.....	vi
INDICE DE TABLAS.....	viii
INDICE DE FIGURAS.....	x
INDICE DE ANEXOS.....	x
RESUMEN.....	xi
CAPÍTULO I.....	13
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS.....	13
1. Planteamiento del problema.....	13
1.1. Descripción de la situación problemática.....	13
1.2. Planteamiento y formulación del problema.....	19
2. Finalidad e importancia de la investigación.....	21
2.1. Propósito.....	21
2.2. Relevancia social.....	22
2.3. Relevancia pedagógica.....	23
3. Objetivos de la investigación.....	24
3.1. Objetivos generales.....	24
3.2. Objetivos específicos.....	24
3.3. Objetivos generales.....	25
4. Hipótesis de estudio.....	27
4.1. Hipótesis generales.....	27
4.2. Objetivos específicos.....	27
5. Variables de estudio.....	28
5.1. Factores predictores y disrupción escolar.....	28
5.2. Factores demográficos y gestión docente.....	29
5.3. Operacionalización de variables.....	32
5.4. Transfondo filosófico.....	46
CAPÍTULO II.....	48
FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
1. Antecedentes de la investigación.....	49
1.1. Antecedentes internacionales sobre disrupción escolar.....	49
1.2. Antecedentes internacionales sobre gestión docente.....	54
1.3. Antecedentes nacionales sobre disrupción escolar.....	58
1.4. Antecedentes nacionales sobre gestión docente.....	60
2. Marco histórico.....	61
2.1. Disrupción escolar.....	61
2.2. Gestión docente.....	63
3. Marco filosófico.....	66
3.1. Disrupción escolar.....	66
3.2. Gestión docente.....	69
4. Marco legal.....	74
4.1. La disrupción escolar.....	74
4.2. La gestión docente.....	76
5. Marco teórico.....	76
5.1. Disrupción escolar.....	76

5.2. Gestión docente.....	99
5.3. Disrupción escolar y gestión docente.....	109
5. Marco Conceptual	113
CAPÍTULO III.....	120
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	120
1. Tipo de investigación	120
2. Diseño de investigación cuantitativa	122
2.1. Factores predictores y disrupción escolar	122
2.2. Factores demográficos y gestión docente.....	125
3. Definición de la población y muestra.....	129
4. Técnica de muestreo	130
5. Técnica de recolección de datos.....	131
6. Plan de tratamiento de datos.....	132
7. Instrumentos de medición para la recolección de datos.....	133
8. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos	138
CAPÍTULO IV	140
ANÁLISIS DE RESULTADOS	140
1. Análisis descriptivo de los grupos de estudio	140
1. 1. Análisis descriptivo del grupo de estudiantes	140
1. 2. Análisis descriptivo del grupo de docentes	142
2. Prueba de hipótesis.....	144
2.1. Prueba de hipótesis del primer modelo de DE	144
2.2. Prueba de hipótesis del segundo modelo de DE.....	147
2.3. Prueba de hipótesis del tercer modelo de DE	150
2.4. Prueba de hipótesis del cuarto modelo de DE	152
2.5. Prueba de hipótesis del quinto modelo de DE	155
2.6. Prueba de hipótesis del primer modelo de GD.....	157
2.7. Prueba de hipótesis del segundo modelo de GD	160
2.8. Prueba de hipótesis del tercer modelo de GD.....	163
2.9. Prueba de hipótesis del cuarto modelo de GD.....	166
2.10. Prueba de hipótesis del quinto modelo de GD	170
2.11. Prueba de hipótesis del sexto modelo de GD	173
2.12. Prueba de hipótesis del séptimo modelo de GD	176
2.13. Resúmenes estadísticos de los cinco modelos de DE	180
2.14. Resúmenes estadísticos de los siete modelos de GD.....	180
3. Análisis cualitativo de la Guía de sesión de entrevista semiestructurada.....	181
3.1. Transcripción de la Guía de sesión de entrevista semiestructurada.....	301
3.2. Categorización por segmentos de la guía de la sesión de entrevista semiestructurada	181
3.3. Aplicación de claves a las categorías	225
3.4. Frecuencias de respuestas	234
4. Discusión de resultados	252
CONCLUSIONES CUANTITATIVAS	269
REFLEXIONES CUALITATIVAS	273
RECOMENDACIONES	278
LISTA DE REFERENCIAS	282

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de investigación de estudiantes participantes	130
Tabla 2. Muestra de investigación de docentes participantes	131
Tabla 3. Análisis de confiabilidad de Alfa de Conbach CCDA - FPDE	132
Tabla 4. Análisis de confiabilidad de Alfa de Conbach CGDHA	132
Tabla 5. Datos sociodemográficos de alumnos participantes	141
Tabla 6. Datos sociodemográficos de docentes participantes	143
Tabla 7. Nivel de gestión de docentes participantes	144
Tabla 8. Resumen del primer modelo de DE	145
Tabla 9. ANOVA ^a del primer modelo de DE	145
Tabla 10. Coeficientes ^a del primer modelo de DE	146
Tabla 11. Resumen del segundo modelo de DE	147
Tabla 12. ANOVA ^a del segundo modelo de DE	148
Tabla 13. Coeficientes ^a del segundo modelo de DE	149
Tabla 14. Resumen del tercer modelo de DE	150
Tabla 15. ANOVA ^a del tercer modelo de la DE	151
Tabla 16. Coeficientes ^a del tercer modelo de la DE	152
Tabla 17. Resumen del cuarto modelo de la DE	153
Tabla 18. ANOVA ^a del cuarto modelo de la DE	153
Tabla 19. Coeficientes ^a del cuarto modelo de la DE	154
Tabla 20. Resumen del quinto modelo de la DE	155
Tabla 21. ANOVA ^a del quinto modelo de la DE	156
Tabla 22. Coeficientes ^a del quinto modelo de la DE	156
Tabla 23. Resumen del primer modelo de GD	157
Tabla 24. ANOVA ^a del primer modelo de GD	158
Tabla 25. Coeficientes ^a del primer modelo de GD	159
Tabla 26. Resumen del modelo del segundo modelo de GD	161
Tabla 27. ANOVA ^a del segundo modelo de GD	161
Tabla 28. Coeficientes ^a del segundo modelo de GD	162
Tabla 29. Resumen del tercer modelo de GD	164
Tabla 30. ANOVA ^a del tercer modelo de GD	164
Tabla 31. Coeficientes ^a del tercer modelo de GD	165
Tabla 32. Resumen del cuarto modelo de GD	167
Tabla 33. ANOVA ^a del cuarto modelo de GD	168
Tabla 34. Coeficientes ^a del cuarto modelo de GD	168
Tabla 35. Resumen del quinto modelo de GD	170
Tabla 36. ANOVA ^a del quinto modelo de GD	171

Tabla 37. Coeficientes ^a del quinto modelo de GD	172
Tabla 38. Resumen del sexto modelo de GD	174
Tabla 39. ANOVA ^a del sexto modelo de GD	174
Tabla 40. Coeficientes ^a del sexto modelo de GD	175
Tabla 41. Resumen del sèptimo modelo de GD	177
Tabla 42. ANOVA ^a del sèptimo modelo de GD	177
Tabla 43. Coeficientes ^a del sèptimo modelo de GD	178
Tabla 44. Resúmenes estadísticos de los cinco modelos de DE	180
Tabla 45. Resúmenes estadísticos de los siete modelos de GD	180
Tabla 46. Relación entre disrupción escolar y gestión docente	235
Tabla 47. Relación entre disrupción escolar y planificación docente	237
Tabla 48. Relación entre disrupción escolar y metodología docente	238
Tabla 49. Relación entre disrupción escolar y relaciones interpersonales del docente	239
Tabla 50. Relación entre disrupción escolar y coordinación interprofesional del docente	241
Tabla 51. Relación entre disrupción escolar y resolución de conflictos.....	242
Tabla 52. Relación entre disrupción escolar y evaluación docente	243
Tabla 53. Factores personales que originan la DE	244
Tabla 54. Factores personales que tienen menor relación con la DE	245
Tabla 55. Factores familiares que se relacionan con la DE	245
Tabla 56. Factores familiares que tienen menor relación con la DE	246
Tabla 57. Factores familiares por añadir en relación con la DE	247
Tabla 58. Factores escolares que se relacionan con la DE	247
Tabla 59. Factores escolares que tienen menor relación con la DE	248
Tabla 60. Factores escolares por añadir en relación con la DE	249
Tabla 61. Factores sociales que se relacionan con la DE.....	250
Tabla 62. Factores sociales que tienen menor relación con la DE.....	251
Tabla 63. Factores sociales por añadir en relación con la DE	251
Tabla 64. Factores predictores por añadir en relación con la DE.....	252

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Disrupción escolar según Uruñuela (2007).....	21
Figura 2. Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979).....	85
Figura 3. Dimensiones del centro educativo Uruñuela (2007).....	87
Figura 4. Dimensiones de las conductas disruptivas. Adaptación de Granero-Gallegos & Baena-Extremera (2016).....	89
Figura 5. Clima de gestión de la disciplina en el aula. Modelo básico. (Simón & Alonso-Tapia, 2016).....	112
Figura 6. Distribución geográfica de la Dirección Regional de de Educación de Lima Metropolitana (2017).....	129
Figura 7. Factores personales de la disrupción escolar (Altez, 2018).....	319
Figura 8. Factores familiares de la disrupción escolar (Altez, 2018).....	322
Figura 9. Factores escolares de la disrupción escolar (Altez, 2018).....	326
Figura 10. Factores sociales de la disrupción escolar (Altez, 2018).....	330
Figura 11. Factores predictores de la disrupción escolar (Altez, 2018).....	334

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Cuestionario para medir las conductas disruptivas en el aula (CDDA).....	291
2. Cuestionario para medir Factores predictores de la disrupción escolar (FPDE).....	292
3. Cuestionario para medir la gestión docente: competencias y habilidades en el aula (CGDHA).....	294
4. Guía de sesión de entrevista semiestructurada sobre disrupción escolar y gestión docente.....	298
5. Transcripción de la guía de sesión de entrevista semiestructurada.....	301

RESUMEN

La presente investigación fue abordada mediante un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, presenta dos objetivos generales. El primero fue evaluar en qué medida los factores predictores predicen la disrupción escolar, en 557 estudiantes del tercer y cuarto grado del nivel secundario; el segundo, en qué medida los factores demográficos predicen la gestión de 81 docentes, en ocho colegios de Lima Metropolitana, 2018. Desde el enfoque cuantitativo, esta investigación corresponde al tipo descriptivo, correlacional, de corte transversal y de alcance explicativo. Se utilizaron cuatro instrumentos: El Cuestionario para medir las conductas disruptivas en el aula (CCDA), una adaptación de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) que midió la gravedad de las conductas disruptivas. El Cuestionario para medir los Factores predictores de la disrupción escolar (FPDE) fue de elaboración propia, de acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner. El Cuestionario para medir la Gestión docente: competencias y habilidades en el aula (CGDCHA) fue una adaptación de Penalva, Hernández y Guerrero (2013), midió las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de la gestión docente. Desde un enfoque cualitativo se analizó la relación entre la disrupción escolar y la gestión docente; además de los factores predictores y la disrupción escolar, según la opinión de ocho docentes de los mismos colegios. Finalmente, se aplicó una Guía de sesión de entrevista semiestructurada, con 12 preguntas, utilizada en la investigación cualitativa para dar mayores explicaciones al tema de investigación.

Palabras clave: Disrupción escolar, conductas disruptivas, factores predictores, gestión docente, factores demográficos del docente.

ABSTRACT

This research have a mixed approach with quantitative and qualitative methods. From the quantitative approach, it presents two general aims: the first was to evaluate what factors predict school disruption, in 557 students in the third and fourth grade of the secondary level; the second aim was to determinate what demographic factors predict the management of 81 teachers, in eight schools of Metropolitan Lima. From the quantitative approach, this research corresponds to a descriptive, correlational, cross-sectional and explanatory scope. Four instruments were used: The questionnaire to measure disruptive behaviors in the classroom (CCDA), an adaptation of Granero-Gallegos and Baena-Extremera (2016) that measured the severity of disruptive behaviors. The Questionnaire to measure the predictors of school disruption (FPDE) was prepared by the author, according to the ecological theory of Bronfenbrenner. The Questionnaire to measure Teacher Management: competencies and skills in the classroom (CGDCHA) was an adaptation of Penalva, Hernández and Guerrero (2013), measured the competencies and skills that may be important for the good performance of teacher management. From a qualitative approach, the relationship between school disruption and teacher management was analyzed; In addition to the predictive factors and school disruption, according to the opinion of eight teachers from the same schools. Finally, a semi-structured interview session guide was applied, with 12 questions, with a qualitative approach for further explanations of the research topic.

Keywords: school disruption, disruptive behaviors, predictive factors, teacher management, teacher demographic factors.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OTROS

En este capítulo, el fenómeno complejo de la interrupción escolar (Gallego, 2012; Sulbarán y León, 2014), ha sido abordado, describiendo la situación problemática que afronta, sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia de los actores en el centro educativo. Con igual relevancia, se analiza cuál es el papel del docente, en su perspectiva de gestor y se plantean también los objetivos principales y específicos del enfoque mixto que orientó esta investigación.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

La violencia estructural que ejerce la sociedad, la escuela y los profesores, es un condicionante de la agresividad de los estudiantes, la cual se constituye en un mecanismo de defensa y protesta. Aunque la mayoría de las veces se centra en los problemas que generan los estudiantes contra sí mismos o contra los profesores; la violencia funciona en espiral; es decir, cada vez que ocurre se ensancha más y más la violencia (Palomero y Fernández, 2001). Rincón (2002), en este contexto, enfatiza que el educador es la variable más importante en el contexto escolar; pues es quien enseña a “aprender a convivir”, además quien prepara un entorno adecuado para que el alumno pueda interactuar y crecer en la condición de individuo y de ser social.

La problemática relacionada con la disrupción produce una serie de patologías, presentando dos manifestaciones principales: la indisciplina y la violencia, entre quienes enseñan y entre quienes aprenden. Aunque la indisciplina no sea una conducta generalizada en los centros educativos, sí representa una de las preocupaciones centrales y privilegiadas para los docentes en todos los países de América Latina y Europa, especialmente en Estados Unidos, quienes se quejan por el comportamiento de los alumnos y se sienten impotentes frente al incremento del problema. La violencia escolar refleja lo que se vive cotidianamente en nuestra sociedad y, aunque no se la pueda generalizar, la conflictividad ya ha sobrepasado ciertos niveles, afectando la atmósfera social que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues existe cierto grado de condicionamiento entre ellas (Ander-Egg, 2005). Moreno (2006) también enfatiza que las faltas y los problemas de disciplina constituyen conductas que, con una mayor o menor dosis de violencia, pueden desestabilizar completamente la vida cotidiana de los actores en el aula.

Durante los últimos años, otras preocupaciones han impedido que se analice cómo el profesor gestiona su aula, cuál es la importancia que tienen su actitud, comportamiento y las relaciones que establece con sus alumnos y alumnas, configurándose así una convivencia positiva en el aula (Escaño & Gil, 2006).

Para Uruñuela (2007), “la convivencia en los centros educativos es una preocupación común a todos los miembros de la comunidad escolar” (p. 103). Muchas personas sostienen que es uno de los retos más importantes que tiene el sistema educativo actualmente. Casos de violencia o de agresiones graves entre compañeros, entre alumnos y profesores llaman la atención poderosamente a los responsables de la prensa. Sin embargo, hay otros fenómenos, por ejemplo, la

disrupción escolar, que no son muy conocidos en la calle, aunque son frecuentes en las clases y dificultan la tarea educadora del docente.

En esta perspectiva, resulta relevante evaluar en qué medida los factores predictores predicen la disrupción escolar, desde diversos enfoques y teorías, sus principales manifestaciones, efectos directos e indirectos, con el propósito de reconocerla y prevenirla. Es decir, un análisis desde la complejidad y no desde la simplicidad (Uruñuela, 2007).

En el Informe Internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009) sobre las respuestas de 90 mil docentes y directores de escuelas secundarias, en 23 países, se analiza, entre otros, la conducta de los alumnos en las aulas. Uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde, por lo menos, un 30% del tiempo de enseñanza por causa de la conducta perturbadora de los estudiantes, la cual varía de acuerdo con la realidad de cada país, desde un 10% en Bulgaria, Estonia, Lituania y Polonia; ascendiendo en Brasil y Malasia, a un 17%, en España, en algunos casos, el porcentaje es el 50%.

El 70% de esos profesores manifiesta que esas interrupciones en sus clases molestan “bastante” o “mucho”. El 60% de los directores de esos centros reconoce que esas alteraciones dificultan el aprendizaje. En resumen, el 40% de los maestros recalca que sus estudiantes son conflictivos.

Estas situaciones y adversidades percibidas en el espacio del aula, obligan al docente a conocer los factores que motivan el mal comportamiento de los alumnos, antes de juzgarlos con ligereza (Cadwalader, 2010). Además para corregir o modificar conductas disruptivas se debe detectar el origen de las mismas, lo que permitirá anticipar la aplicación de las estrategias generales para abordarlas en el ambiente escolar (Gamo, 2010). En este sentido, corresponde a los docentes

conocer las necesidades de sus estudiantes, atender las causas de los comportamientos disruptivos, y no únicamente los efectos que producen dichas conductas (Guamán y Vaca, 2011).

También se considera trascendental evaluar la calidad de la actividad docente, constituida en una de las vías establecidas para mejorar la calidad educativa general. Por lo que se necesita un análisis reflexivo sobre el rol que el docente desempeña y sobre las competencias básicas profesionales, necesarias para llevar a cabo una eficaz gestión de aula (Penalva, Hernández, y Guerrero, 2013b).

La disrupción escolar es un conjunto de conductas inapropiadas, las cuales impiden la creación de un clima adecuado y requerido permanentemente para el mejor manejo del proceso de enseñanza/aprendizaje obstaculizando el normal desarrollo de las actividades durante las clases. Se manifiestan mediante impuntualidad, cuchicheos, comentarios hirientes en voz alta, impertinencias; provocaciones, insolencias, desobediencias y agresiones constantes contra el profesor; hostilidad y abusos contra compañeros y pequeñas peleas, robos, amenazas, faltas de cooperación entre sus iguales, etc. Estos problemas de comportamiento y otros similares que continuamente ocurren durante el desarrollo de las clases, se han convertido en uno de los temas más abordados, debatidos y analizados en los espacios educativos. Aunque no resulten novedosos se han incrementado de manera preocupante durante los últimos años, también han sido insuficientes los esfuerzos de los docentes y de las autoridades educativas para solucionarlos (Ander-Egg, 2005; Boggino, 2005; Gotezens, Badia, Genovard, & Dezcallar, 2010; Sulbarán & León, 2014).

Existen diversos estudios, por ejemplo, el Informe sobre violencia escolar en América Latina y el Caribe de la UNICEF y Plan Internacional (2011); el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar del Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos (2011); y el Informe sobre la Convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica de la Red de Gestión Educativa (2014); aunque han buscado sistematizar buenas prácticas con el fin de prevenirlas, recoger y sintetizar los esfuerzos conjuntos de países de la región sobre convivencia y prevención de la violencia escolar y reflexionar en cómo promoverla; sin embargo, no han sido suficientes para solucionar esta problemática (Díaz & Sime, 2016a). Se requiere imperativamente el escenario estratégico de la escuela para fomentar una convivencia escolar saludable.

El nivel socioeconómico y el bajo rendimiento escolar, observados en los alumnos, también condicionan la respuesta y el modelo de escuela eficaz, así como un déficit de habilidades de gestión de aula, producto de carencias en la formación inicial del profesorado o la falta de información sobre medidas que el docente puede adoptar para manejar la indisciplina. Estos aspectos no permiten crear situaciones exitosas de aprendizaje, estableciendo la prevención, tratamiento y resolución de conflictos escolares (Villalta, 2014; Delceva, 2014; Macías & Ariel, citados por Gil, Chillón, & Delgado, 2016a).

La escuela no es sólo un “escenario de formación y entrega de conocimiento”, representa un espacio ideal para inculcar y fomentar en los estudiantes actitudes y valores encaminados para desarrollar una convivencia pacífica entre los seres humanos (Díaz & Sime, 2016a). Sin embargo, este objetivo, la mayoría de veces, no se logra, por el impedimento de distintas situaciones y factores colectivos e

individuales, de carácter social o individual, evidenciados en ambientes de violencia escolar, en climas internos de aula y en el nivel de desgaste profesional que afecta a los docentes (Mena, Becerra y Castro, citados por Retuert Roe, & Castro, 2017).

Esta situación se refleja en el reporte del SíseVe del Ministerio de Educación del Perú. Desde setiembre de 2014 hasta agosto de 2017, se ha sumado 13, 770 casos sobre violencia escolar. En el año 2014, se presentaron 2,019 casos; al año siguiente aumentó a 3,641; y de 2016 hasta agosto del 2017 se reportaron 5,304; y de agosto hasta diciembre de 2017, se reportó 2,806. Estas cifras, totalmente negativas, se han ido incrementado, porque no hay una única causa que la explique, aunque ciertas características individuales, familiares, escolares y de la comunidad incrementan el riesgo de una persona de ser afectada, entre otras, la baja autoestima, la impulsividad, el fracaso escolar, las pocas habilidades sociales y el egocentrismo representarían las problemáticas individuales. Entre las familiares: las prácticas de crianza autoritarias, maltrato intrafamiliar, poco tiempo compartido con la familia y escasa comunicación. Las normas de convivencia confusas, falta de liderazgo institucional, ausencia de educación en ciudadanía y falta de respeto y autoridad del profesorado se constituyen en características escolares. Finalmente, la comunidad influye sobre la violencia con sus escasas oportunidades económicas, la violencia urbana y los bajos niveles de participación comunitaria (Sistema SíseVe del Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, necesariamente los factores anteriormente referidos no son los únicos que influyen sobre las conductas contrarias a la convivencia.

De la misma manera, si los factores demográficos que presentan los docentes en nuestro país influyen sobre su gestión docente. Las estadísticas revelan que, en el Perú, el 89.5% de docentes se desempeña en Educación Básica Regular, el

39.6%, labora en el nivel secundario. Según sexo, el 63,6% de los profesores en el país son mujeres; y el 36,4% hombres. De acuerdo con el rango de edad, el 10,2% son menores de 30 años, el 59,4% tienen entre 30 y 49 años, y el 30,5% tienen de 50 años a más. En cuanto al nivel educativo alcanzado solo el 16,8% de los docentes del país tiene posgrado universitario, ya sea maestría o doctorado; y el 46,6% Educación Universitaria Completa, mientras el 30,7% tiene Educación No Universitaria Completa (Diario La República, 2018).

Por consiguiente, es imperativo evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la gestión docente para enfrentar la convivencia cotidiana. La gestión se reflejará en la planificación, en la selección de la metodología; en las relaciones interpersonales con estudiantes, con padres de familia, con la comunidad educativa; en la coordinación profesional con otros docentes, en la resolución de conflictos y en la evaluación docente. Estos aspectos son muy importantes, razón por la cual han sido considerados en esta investigación.

1.2. Planteamiento y formulación del problema

1.2.1. Problemas generales

¿En qué medida los factores predictores predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?

¿En qué medida los factores demográficos predicen la gestión docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?

1.2.2. Problemas específicos

a. ¿En qué medida los factores personales predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?

- b. ¿En qué medida los factores familiares predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- c. ¿En qué medida los factores escolares predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- d. ¿En qué medida los factores sociales predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- e. ¿En qué medida los factores demográficos predicen la planificación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- f. ¿En qué medida los factores demográficos predicen la metodología docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- g. ¿En qué medida los factores demográficos predicen las relaciones interpersonales del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- h. ¿En qué medida los factores demográficos predicen la coordinación interprofesional del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- i. ¿En qué medida los factores demográficos predicen la resolución de conflictos, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?
- j. ¿En qué medida los factores demográficos predicen la evaluación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1. Propósito

Los problemas actuales de la convivencia escolar parecen producir un calado transversal por el incremento de las incidencias de las conductas disruptivas. En los medios de comunicación constantemente se revelan las consecuencias graves que, por falta de control oportuno y acertado, pueden desencadenar la violencia escolar, la deserción estudiantil, la depresión e incluso el suicidio adolescente.

Uruñuela (2007) compara la disrupción escolar con un iceberg, cuya parte más importante está sumergida. Superficialmente se observan los comportamientos y conductas, por debajo; sirviéndoles de base y apoyo, están las creencias, las opiniones, las teorías que poseen los profesores, los padres y madres, y los propios alumnos. Todavía debajo, sirviendo de soporte fundamental, están los valores que guían las conductas que sustentan esas creencias, opiniones y teorías, tal como lo muestra la figura 1.

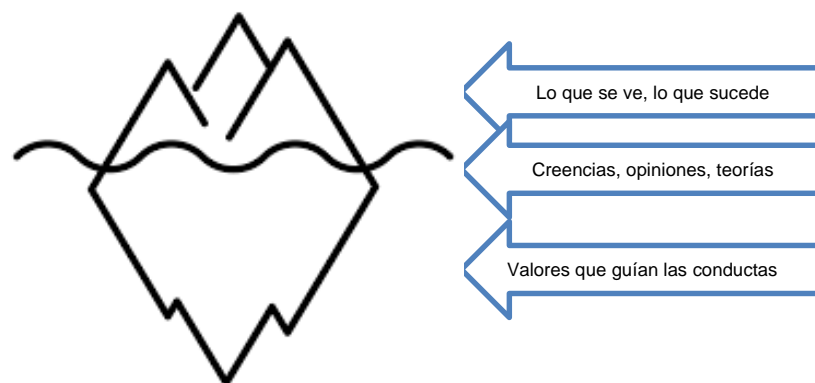


Figura 1. Disrupción escolar según Uruñuela (2007)

El presente trabajo será un aporte práctico, porque profundiza, desde su complejidad, el análisis de las creencias, opiniones y teorías que tienen profesores y alumnos, que se manifiestan en estas conductas disruptivas y en las respuestas a

las mismas. No hacerlo significaría no entenderla y, por lo tanto, no solucionarla eficazmente.

El docente es la persona encargada de conducir el proceso educativo, satisfaciendo las demandas de la sociedad en la formación integral de ciudadanos responsables del bienestar social e individual. Se necesita que el docente posea ciertas destrezas que faciliten su trabajo (Díaz, Barrigas y Fernández, citados por Guerrero y Borjas, 2006). Se requieren las habilidades y destrezas; por ejemplo, la planificación, el uso de las metodologías, las relaciones interpersonales, la coordinación interprofesional, la resolución de conflictos y la evaluación docente, cuyos requerimientos serán analizados en la presente investigación.

Además, resulta imperativo:

... analizar las nuevas tendencias en la gestión educativa, beneficiarse de las lecciones del pasado, comprometerse con la solución de los problemas del presente y anticiparse a las necesidades y aspiraciones del futuro. ¿por qué? Porque la historia no finalizó ayer ni comenzó hoy. Más bien diría que hoy estamos escribiendo un nuevo capítulo de una larga obra político-pedagógica en permanente construcción (Sander, 1996, p. 124).

Por consiguiente, evaluar la gestión del docente permitirá realizar transformaciones y cambios que conlleven hacia un mejoramiento de la calidad de dicho proceso.

2.2. Relevancia social

Aunque los problemas de convivencia se presenten de manera inevitable en el contexto escolar, resulta imperativo crear y mantener relaciones sociales saludables que propicien un ambiente favorable para el rendimiento efectivo de los estudiantes. Los beneficiarios directos serán los padres de familia, la institución, los docentes, el contexto social en general y, en consecuencia, los estudiantes.

Pues detrás de las conductas disruptivas existe un detonante ambiental, biológico y emocional que activa dicho comportamiento (Gamo, 2010). En ese sentido, la escuela debe implementar políticas preventivas que permitan disminuir dichas conductas disruptivas, como es el caso de la violencia dentro y fuera de la institución educativa.

Esta problemática no se encuentra solo en el aula, trasciende a la escuela; se percibe en la sociedad en general; por lo que el sistema educativo debe superar numerosos obstáculos para regularla (Álvarez, Castro, González-González, Álvarez, y Campo, 2016a).

Se conoce que el 10% de la población limeña la conforman adolescentes de 12 a 17 años. En sintonía con esta realidad, esta investigación contribuye directamente en el desarrollo social, y fortalece la esperanza y el futuro de un país exitoso (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014).

2.3. Relevancia pedagógica

Para Uruñuela (2007), los alumnos no han aprendido todavía a comportarse, pues desconocen las formas de relaciones apropiadas, reaccionan con violencia ante determinadas situaciones, no han interiorizado las reglas de convivencia con otras personas. Es decir, las conductas disruptivas de los estudiantes reflejan una gran necesidad y oportunidad para reflexionar sobre la actuación de los colegios, pues están organizados desde el modelo de dominación-sumisión. El profesorado se comporta, a veces, de manera autoritaria, haciendo valer su posición y mostrando, a su vez, falta de habilidades sociales o, en demasiadas ocasiones, la falta de criterios sólidos a la hora de interpretar las conductas de sus alumnos. En este contexto, se encuentran conductas totalmente inaceptables y sancionables, según la sensibilidad y la interpretación del profesor, ya sean estas exageradas o unilaterales.

En el marco de la encuesta realizada por la OCDE (2009) se recoge que el 40% de los docentes se queja y afirma que sus alumnos son conflictivos. Tres de cada cuatro docentes “sienten que les faltan incentivos para mejorar la calidad de su trabajo”; mientras que a nivel de instituciones educativas, tres de cada cinco aulas, se ven alteradas por el mal comportamiento de los alumnos. Estos dos elementos dificultan la labor pedagógica de los profesores de educación secundaria, y significan un importante desafío para la calidad de la enseñanza. Finalmente, el informe OCDE subraya que el ambiente de estudios es uno de los aspectos más importantes para la enseñanza y “con influencia probada” en el rendimiento académico de los alumnos, así como en la satisfacción personal y la eficacia de los docentes.

3. Objetivos de la investigación

Enfoque cuantitativo

3.1. Objetivos generales

- a. Evaluar en qué medida los factores predictores predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- b. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la gestión docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

3.2. Objetivos específicos

- a. Evaluar en qué medida los factores personales predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- b. Evaluar en qué medida los factores familiares predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

- c. Evaluar en qué medida los factores escolares predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- d. Evaluar en qué medida los factores sociales predicen la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- e. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la planificación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- f. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la metodología docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- g. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen las relaciones interpersonales del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- h. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la coordinación interprofesional del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- i. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la resolución de conflictos, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- j. Evaluar en qué medida los factores demográficos predicen la evaluación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Enfoque cualitativo

3.3. Objetivos generales

- a. Analizar la relación entre la disrupción escolar y la gestión docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- b. Analizar los factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

3.4. Objetivos específicos

- a. Analizar la relación entre la interrupción escolar y la planificación docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- b. Analizar la relación entre la interrupción escolar y la metodología docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- c. Analizar la relación entre la interrupción escolar y las relaciones interpersonales del docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- d. Analizar la relación entre la interrupción escolar y la coordinación interprofesional del docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- e. Analizar la relación entre la interrupción escolar y la resolución de conflictos, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- f. Analizar la relación entre la interrupción escolar y la evaluación docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- g. Analizar los factores personales de la interrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- h. Analizar los factores familiares de la interrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- i. Analizar los factores escolares de la interrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- j. Analizar los factores sociales de la interrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

4. Hipótesis de estudio

4.1. Hipótesis generales

Hay factores que sí predicen, en forma significativa, la interrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Hay factores que no predicen, en forma significativa, la interrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

4.2. Objetivos específicos

- a. Los factores personales predicen, en forma significativa, la interrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- b. Los factores familiares predicen, en forma significativa, la interrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- c. Los factores escolares predicen, en forma significativa, la interrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- d. Los factores sociales predicen, en forma significativa, la interrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- e. Los factores demográficos predicen, en forma significativa, la planificación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- f. Los factores demográficos predicen, en forma significativa, la metodología docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- g. Los factores demográficos predicen, en forma significativa, las relaciones interpersonales del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

- h. Los factores demográficos predicen, en forma significativa, la coordinación interprofesional del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- i. Los factores demográficos predicen, en forma significativa, la resolución de conflictos, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
- j. Los factores demográficos predicen, en forma significativa, la evaluación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

5. Variables de estudio

5.1. Factores predictores y

5.2. Disrupción escolar

Variable 1: Factores predictores

Dimensiones de factores predictores

Factores personales

Autoestima

Motivación del logro

Rendimiento escolar

Autocontrol

Habilidades sociales

Experiencias de maltrato físico

Experiencias de maltrato verbal

Experiencias de discriminación social

Factores familiares

Relaciones entre padres e hijos

Relaciones entre padres

Disciplina familiar

Factores escolares

Relaciones con los compañeros de clase

Actuación del docente durante las clases

Actuación del docente durante la resolución de conflictos

Influencia del colegio

Factores sociales

Control del uso de las redes sociales

Influencia de la sociedad y los medios de comunicación

Variable 2: Disrupción escolar

Dimensiones de disrupción escolar

Agresividad

Ítems 1,2,3,4,5,6,

Irresponsabilidad y bajo compromiso

Ítems 6,7,8,9

Desobediencia a las normas

Ítems 10,11, 12, 13

Perturbación del ambiente de clase

Ítems 14, 15,16,17

5.3. Factores demográficos y

5.4. Gestión docente

Factores demográficos

Dimensiones de factores demográficos

Edad docente
Género docente
Área curricular
Grado de enseñanza
Grado académico
Experiencia docente
Permanencia en la institución
Escala magisterial
Condición laboral

Variable 2: Gestión docente

Dimensiones de gestión docente

Planificación docente

Planificación curricular

Ítems 1,2,3,4,5

Planificación de sesiones de aprendizaje

Ítems 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Metodología docente

Uso de estrategias metodológicas

Ítems 15, 16, 17, 18

Estrategias para motivar a los estudiantes

Ítems 19, 20, 21, 22, 23

Estrategias para fomentar la autonomía en los alumnos

Ítems 24, 25, 26

Estrategias para el trabajo en equipo

Ítems 27, 28, 29, 30, 31, 32

Estrategias de integración según necesidades educativas especiales

(NEE)

Ítems 33, 34, 35, 36

Recursos de enseñanza

Ítems 37, 38, 39, 40, 41, 42

Relaciones interpersonales del docente

Relaciones profesor-estudiante

Ítems 43, 44, 45, 46, 47, 48

Comunicación profesor – padres de familia

Ítems 49, 50, 51, 52, 53

Integración a padres en el proceso de E-A de sus hijos

Ítems 54, 55, 56, 57

Coordinación interprofesional docente

En la planificación docente

Ítems 58, 59, 60, 61, 62, 63

En otros aspectos curriculares

Ítems 64, 65, 66, 67

Resolución de conflictos

Estrategias para recuperar el orden en clase

Ítems 68, 69, 70, 71, 72, 73

Estrategias para solucionar conflictos en el aula

Ítems 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Gestión de conflictos

Ítems 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

de conflictos en el aula

Ítems 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Evaluación docente

Fases de evaluación de sesiones de aprendizaje

Ítems 98, 99, 100, 101, 102

Factores de la evaluación bimestral/trimestral

Ítems 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

5.3. Operacionalización de variables

Disrupción escolar y factores predictores

Variables	Dimensiones	Indicadores	Operación instrumental	Definición operacional
Disrupción escolar	Agresividad escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1) Amenazas a compañeros de clases 2) Expresiones a espaldas de los compañeros 3) Peleas contra los demás 4) Burlas de otros/as compañeros/as de clase 5) Acoso a algunos compañeros/as de clase 	<ol style="list-style-type: none"> 1) El amenazar a los demás compañeros/as de clase 2) Hablar de los demás a sus espaldas 3) Pelearse contra los demás. 4) Burlarse de otros/as compañeros/as de clase 5) Acosar a algunos/as compañeros/as de cla 	A mayor valor, un mayor concepto incremental de la conducta agresiva escolar. a) Nunca (1 punto) b) Casi nunca (2 puntos) c) Algunas veces (3 puntos) d) Con frecuencia (4 puntos) e) Siempre (5 puntos)
	Irresponsabilidad y bajo compromiso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1) Frecuencia de quejas 2) Pereza en clases 3) Llamar la atención 4) Movimientos lentos a propósito 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quejarse con frecuencia 2) Ser perezoso en clase 3) Buscar llamar la atención 4) Moverse lentamente a propósito 	
	Desobediencia a las normas escolares	<ol style="list-style-type: none"> 1) Interrupción de clases 2) Inseguridad en las clases 3) Desatención en clases 4) Negación a obeder instrucciones del docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Interrumpir las clases 2) Sentirse inseguro en las clases 3) Desatención en clases 4) Negarse a seguir las instrucciones del docente 	
	Perturbación del ambiente de clase	<ol style="list-style-type: none"> 1) Molestias en clase 2) Abandono del grupo durante una actividad 3) Mentiras en clase 4) Faltas a las clases 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Molestarse fácilmente 2) Abandonar el grupo durante una actividad 3) Mentir en clase 4) Faltar a las clases 	
Factores predictores	Factores personales del alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1) Autoestima 	<ol style="list-style-type: none"> 1) La autoestima es la representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos al evaluar nuestras cualidades y habilidades. 	A mayor valor, un mayor concepto incremental del manejo de factores personales como la autoestima,

		<p>2) Motivación del logro</p> <p>3) Rendimiento escolar</p> <p>4) Autocontrol</p> <p>5) Habilidades sociales</p>	<p>¿Cuál consideras que es tu nivel de autoestima en la escala del 1 al 5?</p> <p>2) La motivación del logro es el impulso de las personas para sobresalir y tener éxito. ¿Cuál consideras que es tu nivel de motivación del logro en la escala del 1 al 5?</p> <p>3) Rendimiento escolar es alcanzar el desarrollo de las capacidades cognitivas (conocimientos), procedimentales (prácticas) y actitudinales (valores personales, morales, culturales, etc.) En una escala del 1 al 5 ¿cómo valorarías tu rendimiento académico considerando que el nivel más alto es 5?</p> <p>4) El autocontrol es la capacidad para controlar las propias emociones e impulsos y dirigirlos lo suficiente, como no atentar contra el derecho de uno mismo y de los demás. ¿En la escala del 1 al 10 cómo valorarías tu autocontrol personal considerando que el nivel más alto es 5?</p> <p>5) Las habilidades sociales son el conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz. ¿En qué grado de desarrollo evaluarías tus</p>	<p>motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales.</p> <p>a) Deficiente (1 punto) b) Regular (2 puntos) c) Bueno (3 puntos) d) Muy bueno (4 puntos) Excelente (5 puntos)</p>
--	--	---	--	--

			habilidades sociales en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?	
	Factores personales del alumno	<p>6) Experiencias de maltrato físico</p> <p>7) Experiencias de maltrato verbal</p> <p>8) Experiencias de discriminación social</p>	<p>6) El recibir golpes, patadas, puñetazos o zancadillas son consideradas como experiencias de maltrato físico. ¿En qué frecuencia del 1 al 3 clasificarías tus experiencias de haber sido maltratado/a físicamente en el ambiente escolar?</p> <p>7) Insultar, decir apodos, hablar mal de los demás, etc. son consideradas como experiencias de maltrato verbal. ¿En qué grado del 1 al 3 clasificarías tus experiencias de haber sido maltratado/a verbalmente en el ambiente escolar?</p> <p>8) Si te sentiste ignorado/a o rechazado/a por tu condición social. ¿En qué grado del 1 al 3 clasificarías tus experiencias de haber sido discriminado socialmente en el ambiente escolar?</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental del manejo de factores personales como experiencias de maltrato verbal, experiencias de maltrato físico y experiencias de discriminación social.</p> <p>a) Siempre (1 punto) b) A veces (2 puntos) c) Nunca (3 puntos)</p>
	Factores familiares del alumno	1) Relaciones entre padres e hijos	1) Es la interacción en la que los padres deben brindar afecto y dedicación de tiempo a los hijos ¿En qué grado de satisfacción evaluarías la relación que llevas con tus padres en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental del manejo de factores familiares como la relación entre padres e hijos, relación entre padres, disciplina escolar</p> <p>a) Muy deficiente (1 punto) b) Deficiente (2 puntos)</p>

		<p>2) Relaciones entre padres</p> <p>3) Disciplina escolar</p>	<p>2) Entre padres debe existir un buen diálogo, respeto y cariño. ¿En qué grado de satisfacción evaluarías la relación de tus padres en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?</p> <p>3) Los padres aplican determinadas estrategias de disciplina para moldear el carácter y enseñar a auto-controlarse y fomentar las conductas aceptables. ¿En qué grado de satisfacción calificarías la disciplina familiar que se ejerce en tu hogar en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?</p>	<p>c) Aceptable (3 puntos)</p> <p>d) Satisfactorio (4 puntos)</p> <p>e) Muy satisfactorio (5 puntos)</p>
		<p>1) Relaciones con los compañeros de clase</p> <p>2) Actuación del docente al enseñar las clases</p>	<p>1) La amistad, el apoyo, el respeto y la aceptación dentro del grupo, contribuyen para las interacciones entre los compañeros de clase. ¿Cómo valorarías las relaciones que desarrollas con tus compañeros de clase considerando que el nivel más alto es 5?</p> <p>2) Un buen docente domina su curso, presenta clases motivadoras e interesantes, elabora material de apoyo para las clases, maneja adecuadamente sus tiempos de clases, se comunica eficientemente con los alumnos y evalúa con justicia. ¿Cómo valorarías el desempeño de tus docentes al enseñar las clases considerando</p>	

		3) Actuación del docente al resolver los conflictos	<p>que el nivel más alto es 5?</p> <p>3) El docente maneja diversas estrategias para recuperar el orden en la clase y la convivencia adecuada porque los conflictos forman parte inevitable de la convivencia escolar. ¿Cómo valorarías el desempeño de tus docentes al resolver los conflictos durante las clases considerando que el nivel más alto es 5?</p>	
	Factores escolares del alumno	<p>1) Relaciones con los compañeros de clase</p> <p>2) Actuación del docente al enseñar las clases</p>	<p>1) La amistad, el apoyo, el respeto y la aceptación dentro del grupo, contribuyen para las interacciones entre los compañeros de clase. ¿Cómo valorarías las relaciones que desarrollas con tus compañeros de clase considerando que el nivel más alto es 5?</p> <p>2) Un buen docente domina su curso, presenta clases motivadoras e interesantes, elabora material de apoyo para las clases, maneja adecuadamente sus tiempos de clases, se comunica eficientemente con los alumnos y evalúa con justicia. ¿Cómo valorarías el desempeño de tus docentes al enseñar las clases considerando que el nivel más alto es 5?</p> <p>3) El docente maneja diversas</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental del manejo de factores familiares como las relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente al enseñar las clases, actuación del docente al resolver los conflictos</p> <p>a) Muy deficiente (1 punto)</p> <p>b) Deficiente (2 puntos)</p> <p>c) Aceptable (3 puntos)</p> <p>d) Satisfactorio (4 puntos)</p> <p>e) Muy satisfactorio (5 puntos)</p>

		3) Actuación del docente al resolver los conflictos	estrategias para recuperar el orden en la clase y la convivencia adecuada porque los conflictos forman parte inevitable de la convivencia escolar. ¿Cómo valorarías el desempeño de tus docentes al resolver los conflictos durante las clases considerando que el nivel más alto es 5?	
		4) Influencia del colegio	4) El colegio involucra a los padres en el aprendizaje de sus hijos mediante actividades en las cuales ambos participen, reuniones de planificación educativa o de informes académicos, salidas educativas, etc. ¿Cómo valorarías la influencia de tu colegio en la participación de tus padres considerando que el nivel más alto es 5?	A mayor valor, un mayor concepto incremental del manejo de factores familiares como la influencia del colegio a) Muy bajo (1 punto) b) Bajo (2 puntos) c) Medio (3 puntos) d) Alto (4 puntos) e) Muy alto (5 puntos)
	Factores sociales del alumno	1) Control del uso de las redes sociales 2) Influencia de la sociedad y los medios de comunicación	1) Las redes sociales resultan muy ventajosas, pero su uso desmedido ocasiona consecuencias perjudiciales. ¿En qué grado del 1 al 5 evaluarías tu control en el uso de las redes sociales? 2) La sociedad y los medios de comunicación influyen positivamente y negativamente en el comportamiento de las personas. ¿En qué grado del 1 al 5 evaluarías dicha influencia?	A mayor valor, un mayor concepto incremental del manejo de factores sociales como control del uso de las redes sociales, influencia del colegio a) Muy bajo (1 punto) b) Bajo (2 puntos) c) Medio (3 puntos) d) Alto (4 puntos) e) Muy alto (5 puntos)

Gestión docente

Variables	Dimensiones	Indicadores	Operación instrumental	Definición operacional
Gestión docente	Planificación docente	Planificación curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la planificación curricular anual. - Realizar la planificación de unidades didácticas - Realizar la planificación de sesiones de aprendizaje - Realizar la planificación curricular articulándola con los documentos de gestión (PEI, PCI) Planificar basándose en el DCN Resolución Ministerial N°199-2015-MINEDU	A mayor valor, un mayor concepto incremental de la planificación docente <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Planificación de sesiones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer actividades para recoger los saberes previos - Establecer la situación significativa - Revisar los propósitos de aprendizaje - Establecer la situación de problematización - Establecer las actividades y estrategias más pertinentes para lograr el aprendizaje esperado - Determinar el tiempo de duración de las actividades - Seleccionar materiales y recursos educativos para lograr los aprendizajes esperados - Establecer ejercicios de cierre Establecer los indicadores e instrumentos de evaluación	A mayor valor, un mayor concepto incremental de la planificación docente <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)

	Metodología docente	Uso de estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar como estrategia las clases expositivas - Utilizar como estrategia el aprendizaje basado en proyectos - Utilizar como estrategia el trabajo colaborativo Utilizar como estrategia el aprendizaje basado en problemas 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la metodología docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Estrategias para motivar a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar la curiosidad del estudiante mediante una situación cotidiana o problemática - Fomentar la realización de una tarea para la calificación final - Asociar las actividades de la sesión de aprendizaje con los intereses del estudiante - Fomentar la motivación positiva mediante premios y elogios Propiciar la participación de los estudiantes mediante preguntas de reflexión y debate 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la metodología docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Estrategias para fomentar la autonomía en los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar que los estudiantes construyan su propio aprendizaje - Crear en los estudiantes el sentido de la responsabilidad, mas no de obligación Permitir que los estudiantes aprendan a tomar decisiones 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la metodología docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Estrategias para el trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir el rol de facilitador en agrupamientos grandes (grupo clase) 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la metodología docente</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Asumir el rol de facilitador en agrupamientos medianos (entre 5 y 10 alumnos) - Asumir el rol de facilitador en grupos pequeños (no más de 3 alumnos) - Formar grupos heterogéneos - Formar grupos homogéneos Evaluar posteriormente la actividad realizada 	<ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Estrategias de integración para estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE)	<ul style="list-style-type: none"> - Formar equipos de trabajo donde se incluyen a los estudiantes con NEE - Fomentar el desarrollo de habilidades sociales para integrar a los estudiantes con NEE - Orientar la clase hacia un enfoque centrado en valores para integrar a los estudiantes con NEE Planificar actividades en las cuales los estudiantes con NEE sea quienes intervengan o actúen como persona principal 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la metodología docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Recursos de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar videos al enseñar las clases - Proyectar las clases mediante el uso de PowerPoint - Usar un blog con fines pedagógicos - Utilizar las laptops XO - Buscar información en internet Usar la pizarra acrílica 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la metodología docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
	Relaciones interpersonales	Relaciones profesor-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el respeto mutuo - Asumir y respetar roles 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de las</p>

	del docente		<ul style="list-style-type: none"> - Solucionar los problemas de una forma asertiva - Favorecer la comunicación fluida - Favorecer la educación en valores Favorecer la toma de decisiones por acuerdo 	<p>relaciones interpersonales del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Comunicación profesor – padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> - Convocar a reuniones bimestrales o trimestrales obligatorias - Convocar a reuniones semanales - Atender a los padres de familia en un horario determinado - Enviar comunicados en la agenda escolar Realizar llamadas telefónicas, enviar mensajes en WhatsApp 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de las relaciones interpersonales del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Integración a padres en el proceso de E-A de sus hijos	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar actividades para la comunidad educativa como el Día del logro, aniversario institucional, etc. - Organizar actividades en el aula en las cuales padres e hijos participen - Convocar a reuniones de sesiones de aprendizaje para que los padres intercambien ideas y experiencias Organizar salidas educativas con padres de familia 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de las relaciones interpersonales del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
	Coordinación interprofesional del docente	En la planificación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una planificación colegiada (unidades y sesiones de aprendizaje) con profesores de su área curricular - Realizar una planificación 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la coordinación interprofesional del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1

			<p>colegiada (unidades y sesiones de aprendizaje) con profesores de otras áreas curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar y seleccionar materiales y recursos educativos - Determinar las estrategias de aprendizaje - Elaborar instrumentos de evaluación <p>Elaborar Proyectos de aprendizaje</p>	<p>punto)</p> <ul style="list-style-type: none"> b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		En otros aspectos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer el enfoque del área curricular - Determinar las estrategias, metodologías de enseñanza - Seleccionar las estrategias de evaluación <p>Determinar las estrategias para el manejo de conductas en el aula</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la coordinación interprofesional del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
	Resolución de conflictos	Estrategias para recuperar el orden en clase	<ul style="list-style-type: none"> - Alzar la voz - Dar palmadas - Elevar las manos - Permanecer en silencio - Llamar la atención <p>Recordar las normas del aula</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Estrategias para solucionar conflictos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Reaccionar con suavidad en situaciones críticas en el aula - Retomar la fluidez de las clases tras una situación crítica - Percibir cuando las cosas no van 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto)

			<ul style="list-style-type: none"> bien - Tener capacidad de liderazgo - Tener capacidad de autocontrol - Actuar como mediador - Controlar las situaciones - Trabajar los valores en clase <p>Favorecer la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y respeto a los otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Gestión de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar para solucionar los conflictos - Sancionar para solucionar los conflictos - Gestionar el conflicto en grupo - Gestionar el conflicto individualmente - Solucionar los conflictos en el momento - Derivar los conflictos a la Dirección, al encargado de Convivencia escolar, tutor, etc. <p>Esperar que los conflictos se solucionen pasado un tiempo</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
		Mediación de conflictos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar e identificar el problema - Ordenar los problemas en función de su importancia - Seleccionar el problema a resolver - Definir el problema - Identificar las causas del problema - Buscar soluciones mediante un proceso creativo - Tomar decisiones <p>Aplicar soluciones adoptadas</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Poco importante (1 punto) b) Importante (2 puntos) c) Muy importante (3 puntos)
	Evaluación docente	Fases de evaluación de sesiones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la evaluación inicial - Aplicar la evaluación de proceso 	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la evaluación sumativa o de cierre - Aplicar la evaluación de acuerdo con los desempeños del grado <p>Aplicar la evaluación en el proceso de E-A</p>	<p>evaluación docente</p> <p>a) Poco importante (1 punto)</p> <p>b) Importante (2 puntos)</p> <p>Muy importante (3 puntos)</p>
		Factores de la evaluación bimestral/trimestral	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el bajo rendimiento de los estudiantes - Determinar la falta de dedicación de los alumnos hacia los estudios - Evaluar la falta de realización de tareas escolares - Determinar la falta de motivación de los estudiantes - Determinar la ausencia de los padres de familia en el proceso de E-A de los estudiantes - Evaluar la inadecuada planificación curricular del docente - Valorar el desconocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes - Determinar la inadecuada selección de estrategias para el logro de las competencias - Evaluar la metodología inadecuada para el aprendizaje <p>Analizar la enseñanza tradicional del docente</p>	<p>A mayor valor, un mayor concepto incremental de la evaluación docente</p> <p>a) Poco importante (1 punto)</p> <p>b) Importante (2 puntos)</p> <p>Muy importante (3 puntos)</p>

5.4. Transfondo filosófico

En esta investigación se asume la presencia central de la Biblia, cuya autoridad se constituye en la voz y la palabra para guiar la conducta del ser humano en todas sus dimensiones. Asimismo se guía por las premisas de la filosofía de la educación cristiana. En ese sentido, el docente cristiano busca el desarrollo integral de sus estudiantes, quienes también deben reflejar la imagen de su Creador. Además ejercerá obligatoriamente una disciplina inteligente, equilibrada, sabia y bondadosa, para beneficio de sus discípulos, desde la primera aparición de las conductas inapropiadas, considerando la variedad de caracteres y los tipos de educación que han recibido en sus respectivos hogares, sin descuidar su misma actuación docente así como las influencias del ambiente en el cual conviven.

Al lograr la misión encomendada, el docente dejará la evidencia de un buen comportamiento de los alumnos con sus compañeros de clases y sus maestros; el estudiante con una personalidad madura obedece la Ley de Dios, aunque las condiciones sociales y diversas sean adversas y limitantes de este propósito. Este resultado ideal, en gran medida, depende de las actitudes del docente ejercidas para beneficio del estudiante.

Según la perspectiva y la filosofía de la educación adventista, el maestro es el representante de Dios, quien busca resultados muy bien definidos en sus alumnos; enseña de manera sencilla, directa, interesante y adaptada a las necesidades de sus estudiantes, sin perder de vista la educación para esta vida y la eternidad; por medio del contacto personal, el profesor cultiva la confianza mutua, la amistad y la cooperación en diversas actividades desarrolladas en el aula; además previene los conflictos diversos –sociales, culturales, políticos, étnicos, económicos, educativos, psicológicos, entre otros– mediante la aplicación de normas y directivas que

permitan una convivencia positiva en el aula, conduciendo a los estudiantes a la luz del registro bíblico, cuyos parámetros permiten estudiar y analizar ejemplos y narrativas de vida real; incluso disciplinándolos considerando sus características personales, sin perder de vista que las conductas y los comportamientos sean parte de la vida práctica, de un estilo de vida. Por tanto, desde la perspectiva filosófica, se adopta una cosmovisión bíblico-cristiana para analizar la conducta del ser humano, cómo debe ser tratada pedagógicamente y cómo el entorno puede influir sobre la misma: la conducta. Asimismo se adopta un modelo: la gestión de Jesús, el Maestro de los maestros.

En síntesis, la convivencia escolar es uno de los retos más importantes que actualmente tiene el sistema educativo; y la disrupción en las aulas forma parte de este reto. En este contexto, el docente debe conocer los factores que provocan el mal comportamiento de los alumnos, cuyos factores presentan características individuales, familiares, escolares, comunitarias. También se puede asociar esta problemática con la manera de como el profesor gestiona su aula.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta una visión general sobre las investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional, cuyas investigaciones fueron realizadas sobre las variables determinadas para este estudio. Asimismo, cómo históricamente han modificado sus planteamientos iniciales y han sido asociadas con otros temas. De la misma manera, se determina la importancia de la convivencia escolar enmarcada en el marco de la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, el Marco del Buen desempeño docente, entre otras normativas referentes a los principios que la deben regir y cómo el docente debe actuar durante la convivencia escolar.

Se estudian las diversas teorías o enfoques; por ejemplo, el conductismo, constructivismo, cognitivismo, biologicismo y la ecológica en relación con los comportamientos disruptivos. Además, resulta conveniente analizar multicausalmente los factores que originan el conflicto escolar, con el propósito de combatirlo (Pantoja, 2005), entendiendo que es una reacción del estudiante contra su entorno familiar, escolar y social. Se incide particularmente en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), quien sostiene que el ambiente influye poderosamente sobre el desarrollo humano. Según esta perspectiva, en la presente investigación se abordan los principales factores predictores que, en cada respectivo contexto, están relacionados con los comportamientos disruptivos de los estudiantes, cuyos factores son personales, familiares, escolares y sociales.

Por otro lado, el estudio también se profundiza en los ámbitos de una gestión eficaz: planificación docente, metodología docente, relaciones interpersonales del docente, coordinación interprofesional del docente, resolución de conflictos y evaluación docente.

Finalmente, a modo de sugerencia, se esbozan algunas pautas muy útiles, para prevenir y afrontar la disrupción en las aulas a través de una gestión docente integral.

1. Antecedentes de la investigación

Los estudios realizados acerca de la disrupción escolar, al igual que los de la gestión docente, han sido abordados en varios contextos: internacionales y nacionales.

1.1. Antecedentes internacionales sobre disrupción escolar

Gotzens et al. (2010) comparan las percepciones y valoraciones de 146 docentes, en tres ciudades europeas muy importantes: Barcelona, Coimbra y Murcia, acerca de cómo las conductas disruptivas influyen sobre su quehacer educativo. Esta investigación de enfoque cuantitativo, empírico-analítico, aplicó un cuestionario de elaboración propia de los autores para los docentes de los niveles infantil, primaria y secundario. Para éstos, las conductas instruccionales (interrumpir, inhibirse, charlar, desobedecer) no representan gran preocupación; sin embargo, pelearse, decir palabrotas, robar, destruir materiales (consideradas conductas sociales) tienen mayor trascendencia en su trabajo. Obteniendo mayores puntajes: el pelearse con un 17% y el desobedecer con un 16%. También se concluyó que son las conductas disruptivas de tipo instruccionales, las cuales realmente afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Freire (2012) analiza cuáles son los factores que inciden en las conductas disruptivas y cuáles son las estrategias de intervención, utilizadas por los docentes para controlarlas en 41 estudiantes de 8vo, 9no y 10mo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Experimental FAE N° Taura del cantón Yaguachi (Ecuador). Este estudio –de tipo descriptivo, transversal, de campo, retrospectivo con un diseño no experimental y con un enfoque mixto– aplicó un cuestionario a los 41 estudiantes, un Test de funcionamiento familiar (FF-SIL) a los 41 padres de los mismos, una encuesta y una ficha de evaluación del rendimiento escolar a 13 docentes de asignaturas básicas; también se realizó un focus group a un grupo de los estudiantes. Todos los instrumentos anteriormente mencionados son de elaboración propia de la investigadora y validados por expertos. Se detectó, según el criterio de los docentes, que los problemas familiares representan el principal factor que origina un comportamiento disruptivo, seguidas por las dificultades afectivas. Sin embargo, los estudiantes aducen que los docentes no siempre emplean métodos activos de enseñanza inclinándose más a un tipo de enseñanza tradicional. Las estrategias de intervención, aplicadas por la mayoría de los docentes de las diversas asignaturas, consistía en llamar la atención sin dañar la autoestima del estudiante. Se sumaba mirar (observar) fijamente al estudiante y continuar la clase, o llamar al estudiante por su nombre en tono alto. Se concluyó que, para disminuir la presencia de conductas disruptivas que no permitan elevar la calidad de los aprendizajes, resultaba imprescindible capacitar a los padres y docentes en estrategias de intervención.

Castro (2014) analizó la incidencia de la conducta disruptiva en las relaciones interpersonales y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa “Pedro Vicente Maldonado” de la parroquia Pimocha, cantón Babahoyo, provincia Los Ríos

(Ecuador). Esta investigación de tipo descriptiva y exploratoria aplicó (a un grupo muestral de 26 docentes, 98 estudiantes y 98 padres de familia) una encuesta y ficha de observación de elaboración propia, comprobando que el 47% de los estudiantes responde que las conductas disruptivas en las aula a veces inciden sobre el proceso de aprendizaje y sobre las relaciones interpersonales entre los estudiantes y maestros, mientras que, para el 43%, siempre será una causa de inconformidad. También se determinó que entre las formas más usuales de disrupción tenemos el conversar continuamente en clase y el salir del aula sin permiso del docente. Además el trabajo –como castigo, ya sea el limpiar los jardines, o asear el patio u otras actividades comunitarias– se constituye en la sanción más utilizada, afectando igualmente las relaciones interpersonales de los mismos y con los docentes. Finalmente, se propone desarrollar estrategias que prevengan este tipo de conductas y puedan mejorar las relaciones interpersonales a nivel de aula y a nivel familiar.

Sulbarán y León (2014) aplicaron un método de análisis cualitativo etnográfico, para describir cuáles son las conductas disruptivas comunes y no comunes en el salón de clases, cómo se originan, con qué frecuencia se presentan y cómo las normas establecidas inciden sobre su control y eficiencia para resolverlos. Se realizaron entrevistas, notas de campo, registros anecdóticos y documentos reglamentarios a un grupo de cinco docentes regulares de tres escuelas venezolanas distintas, pertenecientes a las secciones de 5to grado. Los resultados de la información recolectada indican que el origen de la disrupción es multifactorial; sin embargo, poseen mayor significancia el ambiente familiar disfuncional, seguido por el debilitamiento de la socialización e integración de los pares y la relación docente-alumno. Se presentan diariamente y de manera común e impactan

negativamente en el grupo, reduciendo los resultados del rendimiento académico. Los docentes para controlar la interrupción recurren a medidas socioeducativas; por ejemplo, diálogo, motivación, citaciones, sanciones y, parcialmente, consideran los reglamentos internos de sus centros educativos no logrando controlarla satisfactoriamente. Se concluye que el docente debe tratar la interrupción de forma integral, apoyándose en el núcleo familiar, la comunidad educativa y en el reglamento interno de la institución.

Jurado y Justiniano (2016) identifican la influencia de los comportamientos disruptivos sobre el fracaso escolar de los alumnos de ESO en el contexto de Catalunya. Analizaron los factores que inciden sobre la aparición de las conductas disruptivas, las dimensiones implicadas y la percepción de 433 docentes y 6453 estudiantes. Esta investigación –de enfoque metodológico mixto cuali-cuantitativo, de carácter descriptivo interpretativo ex-post-facto– aplicó un cuestionario para estudiantes y otro cuestionario para docentes, además de una entrevista a docentes. Se determinó que la presencia de las diferentes tipologías de CD en el aula se correlaciona con el momento de su aparición ($r = .698$). Además, los profesores de mayor edad y experiencia menos presencia de CD observan en sus aulas, ocurriendo lo contrario con los profesores jóvenes. Por otra parte, al analizar los factores atribuidos a la aparición de CD de los profesores se encontró que los centrados en el alumnado son los más significativos; el 47% del profesorado alude a la desmotivación y falta de expectativas del alumnado, así como la valoración negativa que estos alumnos tienen de la educación. El 32% lo relaciona con la falta de hábitos y/o técnicas de estudio, de trabajo, de organización y las distracciones; el 25% a la falta de hábitos y valores; otro porcentaje similar a las relaciones sociales de los alumnos (influencias del grupo, conflictos, falta de habilidades

sociales) como causa de la CD. Otros factores –centrados en la actuación del docente, en la organización de la institución, en el curriculum, en la familia, en el contexto social general socioeconómico– son poco significativos o poco relevantes. Se concluyó que la falta de motivación, de interés y de expectativas, relacionados con los estudios, se constituyen en las variables principales que influyen en la aparición de CD. Además, los entrevistados, también, afirman que los comportamientos disruptivos tienen los factores de influencia: la cultura y las expectativas de los padres. Finalmente, para intervenir sobre las CD se deberá involucrar estrategias de E-A que asuman las CD desde la trayectoria académica de los estudiantes, su relación con las familias y la acción de los docentes y los orientadores. Se recomienda desarrollar un planteamiento sistémico de la intervención sobre las conductas disruptivas, con la intervención de la comunidad, los centros educativos, docentes, estudiantes y padres de familia dirigidos para practicar la resiliencia.

Álvarez, Castro, González-González, Álvarez, y Campo (2016b) validaron una nueva escala de 15 ítems, para recoger la percepción de los docentes sobre las conductas disruptivas en el aula. Aplicaron un análisis factorial exploratorio, de componentes principales y de correlaciones entre factores a 346 profesionales de la educación con una media de edad de 43 años. Esta escala recogió opiniones de los docentes sobre tres aspectos: propuestas de mejora, modalidades de escolarización y causas del incremento de problemas en el aula. Siendo los coeficientes de fiabilidad estimados de .90 para el primer factor, .78 para el segundo y .93 para el tercero. Se concluye que se obtuvo un instrumento de recogida de información, fiable y válido, por lo que sus datos indican un óptimo ajuste de la estructura tridimensional para los ítems de la escala.

Vila (2016) implementó un programa propio sobre Inteligencia emocional, para corregir los problemas de conducta en uno de los dos grupos seleccionados de 2º de ESO (2º B y 2ºC) en un centro educativo secundario de la provincia de San Vicente del Raspeig, España. Se aplicaron dos instrumentos para la práctica y evaluación del programa. Para conocer el grado de agresividad y conflicto existente en el alumnado, se utilizó el cuestionario BULL-S, el cual está basado en el sociodrama. Para medir el nivel de coeficiente de Inteligencia emocional se aplicó un test procedente de la plataforma de Psicología “Psicoactiva”, el cual evalúa autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, empatía y relaciones interpersonales. Los resultados finales después de la aplicación del programa indican que siendo $\alpha = .05$, $t = -6.758$ y $p = .000$, existe una diferencia estadísticamente significativa, casi 5 puntos más de los que se obtuvieron en el test inicial. Se concluye que un programa de mejora de la inteligencia emocional reduce los efectos de un clima de aula negativo ocasionado por los problemas de conducta del alumnado.

1.2. Antecedentes internacionales sobre gestión docente

Barreda (2011) analiza la gestión del docente, principal responsable del clima del aula y sus factores predictores. Realizó su estudio de caso, de enfoque cualitativo aplicado a dos grupos de 1º de Bachillerato y dos grupos de 2º de Bachillerato. Para los estudiantes de 1 ESO de la IES de Santa Clara, Santander (España) se utilizó una encuesta que contemplaba la valoración de los alumnos sobre el espacio físico, la metodología, los alumnos y los profesores como factores que afectan el clima. Entre los principales resultados se destaca que lo más valorado por los alumnos es la buena convivencia entre ellos y la figura del profesor como el principal gestor del clima del aula. Además, los alumnos hacen alusión

directa al tipo de método que les gustaría tener, siendo esto un factor de peso para conseguir buen clima. Finalmente, se recomienda trabajar con otro instrumento de medida adecuadamente pulido, para conseguir información más completa y el desarrollo de un liderazgo socioemocional que considere la realidad y las necesidades de los alumnos, quienes acuden a las aulas hoy en día para conseguir un buen clima del aula.

Penalva, Hernández y Guerrero (2013), en un estudio de caso aplicado a 04 docentes, compararon las distintas formas de gestionar el aula que emplean profesores noveles y con experiencia, en grupos de aula con similares características en un centro educativo de educación Infantil y Primaria de la población de Cieza, localidad de Murcia (España). Efectuaron un enfoque cualitativo a través de dos instrumentos de elaboración propia validados mediante la técnica de Delphi. El primero, un cuestionario sobre “gestión docente” que permitió conocer aspectos sobre planificación, coordinación interprofesional, metodología, resolución de conflictos, la relación entre alumno-profesor-familia y la evaluación. Asimismo, el segundo instrumento “gestión del aula” fue aplicado diariamente durante dos semanas y recogió diferentes indicadores de observación sobre planificación, resolución de conflictos y metodología. Se pudo comprobar que el 100% de los docentes realizan un trabajo previo a la planificación, el 50% de los noveles diseñan unidades didácticas, mientras el 50% de los expertos hace lo mismo; adicionalmente establecen una batería de actividades previas y planifican actividades de apoyo y atención a la diversidad. Además, el 50% de las docentes expertas sí consideran los aspectos: la elaboración de materiales y recursos, el estudio de casos individuales, seguimiento y evaluación del proceso E-A, resolución de conflictos, planteamiento de contenidos, actividades, metodología y evaluación y atención a la

diversidad; estos aspectos son olvidados por el 50% de las docentes noveles. Metodológicamente, el 80% de las noveles fomenta el trabajo en equipo, mientras que las de experiencia (de un 90 a 100%) prefieren mayormente el aprendizaje basado en tareas o de un 70-90% basadas en el libro de texto.

En cuanto a la relación que mantienen con el alumnado, el 100% en ambos casos fomenta las relaciones favorables, cultivando un clima de cordialidad y cercanía. Sin embargo, las noveles en un 50% mantienen relaciones más directas y constantes con las familias de sus alumnos.

Finalmente, en cuanto a la resolución de conflictos, del 80-100% de las docentes expertas recurren al castigo, mientras que el 83,3-100% de las noveles alzando la voz o a través de conductas democrático-assertivas. Todos estos resultados permiten identificar los perfiles de los docentes eficaces y las nuevas propuestas de formación del profesorado.

Campos da Silva y Seabra (2014) investigaron las percepciones de los estudiantes de escuelas públicas de Minas Gerais (Brasil), sobre las incidencias de los comportamientos disruptivos y cómo estos se asocian con los factores: el nivel de enseñanza, el sexo de los estudiantes, el nivel socioeconómico, la brecha educacional, etc. en la eficiencia de las prácticas pedagógicas de dos asignaturas: lengua portuguesa y matemáticas. Se aplicó un delineamiento survey, cuyo instrumento fue una encuesta. Para medir la eficiencia de las asignaturas mencionadas, se utilizó el Programa de Evaluación de la Educación Pública Básica (2007) perteneciente al Sistema Minerio de Evaluación de Educación Pública (SIMAVE). Participaron 307.386 estudiantes del 5º año, 251.354 del 9º año y 156.906 del 12º año. Se determinó una fuerte relación entre el fracaso escolar y la indisciplina, de la misma manera entre las prácticas pedagógicas de los docentes y

la disciplina. Por el contrario, una baja asociación entre las conductas disruptivas y el nivel socioeconómico. Los resultados refuerzan la influencia de la indisciplina en la educación escolar.

Gil, Chillón y Delgado (2016) identificaron las principales acciones que el docente aplica para controlar problemas de conducta del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El diseño de la investigación se basó sobre un estudio transversal de base poblacional en el que participaron 147 profesores de Educación Física en actividad permanente, los cuales completaron dos cuestionarios diseñados “ad hoc”, para evaluar las conductas contrarias a la convivencia en el alumnado. Se concluyó que el 76.61% de docentes penaliza la nota, el 75.81% llama al alumno por su nombre, el 74.19% conversa con ellos personalmente, mientras otro porcentaje similar baja el tono de voz hasta que los alumnos guardan silencio. Entre las medidas adoptadas por los docentes para controlar la interrupción escolar de mayor efectividad, encontramos que “castiga sin recreo o al final de la jornada”, tiene una media de 3.35; la acción “llamar personalmente a los padres o al tutor de los estudiantes”, indica 3.25. Por lo que propusieron la aplicación de medidas de gestión de aula y luego las organizativas, al no ser satisfactorias, se debe solicitar la intervención de un tercer agente y/o la aplicación de traslado de autoridad y acciones punitivas.

Rodríguez y Márquez (2016) determinaron la relación de la gestión del docente y el desempeño académico en lo que concierne al currículo basado en competencias, las estrategias didácticas y la evaluación. Se utilizó un diseño básico con enfoque cuantitativo, método correlacional, descriptivo, aplicándose una encuesta a 67 estudiantes de Biología del grado séptimo primer período de una

institución educativa de la ciudad de Ibagué (Colombia). Se logró establecer que que ambas variables se relacionan alta y significativamente. De la misma manera, el cruce de frecuencias arrojó un 65,17% de asociación entre ellas. Se concluyó que en el proceso de enseñanza aprendizaje, la implementación del currículo basado en competencias, las estrategias didácticas y la evaluación, no están ejecutadas de tal manera que los estudiantes alcancen un desarrollo eficaz de sus habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales y convivenciales; por eso sus resultados académicos están en desempeño bajo en el área de estudio.

1.3. Antecedentes nacionales sobre disrupción escolar

Vargas (2012) analizó la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula, en 140 alumnas del tercer grado de secundaria de una institución educativa en Tacna (Perú). En esta investigación descriptiva, transversal y correlacional se aplicaron dos instrumentos: Inventario emocional de Baron (adaptación de Ugarriza) y una lista de cotejo de conductas disruptivas aplicada a cada alumna por tres docentes. El 85,71% de las alumnas presenta un nivel Por mejorar y un 14,29% con nivel Bueno en la variable inteligencia emocional. En el nivel intrapersonal obtuvieron un 90,71%, en el nivel interpersonal el 95%, en la dimensión adaptabilidad 27,14%, en la dimensión del manejo del estrés 29,29%. Por otro lado, el 55% de alumnas presenta niveles bajos de conductas disruptivas, en el que al sumar los niveles Alto y Muy alto se obtiene un 17,14% de conductas inadecuadas. En conclusión, se demostró que existe un nivel significativo de correlación inversa entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula.

Gordillo (2013) comparó la frecuencia de conductas disruptivas y el agrupamiento escolar en cinco instituciones mixtas y cinco diferenciadas en el Callao

(Perú). Esta investigación correlacional fue aplicada en una muestra de 844 de estudiantes de segundo grado de secundaria de escuelas públicas. Se obtuvo un alto índice de indisciplina escolar en todas ellas con prevalencia en una proporción de tres a uno en los grupos de varones, lo que según el autor sería normal considerando la edad de los participantes en el estudio. Observó además que el 75% de estas conductas disruptivas era interrumpir las clases, el 15% conductas perturbadoras sociales y el 10% falta de responsabilidad. Los estudiantes de escuelas diferenciadas presentaron una frecuencia menor en las tres categorías analizadas y mencionadas anteriormente. Asimismo, se encontró una correlación débil entre cada una de las categorías y la variable “agrupamiento escolar por sexo”. Se controlaron variables intervinientes.

Gordillo, Rivera Calcina y Gamero (2014) midieron la frecuencia de conductas disruptivas, con el objetivo de relacionarlas con la forma de agrupar a los estudiantes, ya sea en escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. Aplicaron el Autoinforme de Conductas Disruptivas en el Aula (ACDA), validado mediante juicio de expertos a 295 estudiantes de segundo grado del nivel secundario en la ciudad de Arequipa (Perú). Se encontró que la Falta de responsabilidad es una subvariable que presenta una diferencia estadísticamente significativa, perjudicando a estudiantes de escuelas coeducativas de la muestra ($r=0,095$). Además, se halló una correlación significativa, aunque débil, entre la subvariable conductas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase y la coeducación ($r=0,115$; $< 0,05$) lo que sugeriría que mientras más se acerque una escuela al modelo coeducativo, más conductas de este tipo encontrará entre sus estudiantes.

Salinas (2014) determinó la relación entre la calidad de la gestión pedagógica y la práctica docente, en una institución educativa del nivel secundario del Callao (Perú). Esta investigación de tipo básico, nivel descriptivo, diseño correlacional, trabajó con 15 docentes, 3 directivos y 110 estudiantes del mencionado nivel aplicando dos instrumentos. Un cuestionario para medir la calidad de la Gestión pedagógica, con 5 dimensiones y 36 ítems: currículo, estrategias metodológicas y didácticas, evaluación de los aprendizajes, uso de materiales y recursos didácticos, participación de los agentes educativos en las actividades de la Institución; el otro, con 23 ítems y 5 dimensiones: personal, institucional, interpersonal, didáctica y valoral. Ambos validados mediante juicio de expertos y presentan un adecuado nivel de confiabilidad: 0,982, 0,981 y 0,949, respectivamente. Los resultados demuestran que existe una significancia directa de 0.01 entre la calidad de la Gestión Pedagógica y la Práctica docente en la institución investigada. Además se encontró una correlación significativa entre el currículo y la práctica docente en un nivel de 0.01; sin embargo, no existe correlación alguna entre las dimensiones estrategias metodológicas didácticas, el uso de los materiales y recursos didácticos y la evaluación de los aprendizajes y la variable práctica docente, mientras la dimensión participación de los agentes educativos en las actividades de la institución sí se relacionan significativamente con la práctica docente.

1.4. Antecedentes nacionales sobre gestión docente

Luperdi (2018) determinó la relación entre el liderazgo transformacional y la gestión pedagógica, en 72 docentes de un instituto superior tecnológico de Lima (Perú). En esta investigación de enfoque cuantitativo, básica, de nivel descriptivo, diseño del tipo no experimental, correlacional y de corte transversal, se aplicaron dos

instrumentos: un cuestionario para valorar el nivel de liderazgo transformacional y una ficha de observación para medir el nivel de gestión pedagógica en aula. Se concluyó que existe una alta y significativa correlación de 0,656 entre dichas variables. Con un valor moderado de 0,593 entre el liderazgo transformacional y la dimensión planificación en docentes, con una alta correlación de 0,615 con la dimensión de ejecución docentes y 0,670 con la dimensión evaluación en docentes. Por lo que probablemente el tipo de liderazgo de los docentes sea el que motive sus acciones y les permita planificar sus actividades en el aula, ejecutando estrategias, metodologías y aplicando los instrumentos de evaluación.

2. Marco histórico

2.1. Disrupción escolar

Wickman (1928) es considerado pionero en analizar la problemática de los comportamientos disruptivos. Diferentes conceptos de disciplina e interpretaciones de los propósitos y tareas propias de la escuela, el tipo de alteración del orden y la frecuencia con la que se presentan las conductas disruptivas, mostraron la disparidad de conceptos entre docentes y psicólogos clínicos que todavía persisten

Desde la segunda mitad del siglo XX en el ámbito escolar, las diferencias anteriormente mencionadas se matizaron con el desarrollo de diversas disciplinas. Los problemas clínicos se minimizaron con el análisis y la intervención psicoeducativa en lugar de la clínica. Esta situación permitió que los psicólogos de la educación se aproximen al estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y detecten mejor los problemas que surgen en el aula (Gotzens et al., 2010).

Sin embargo, el interés original de la psicología en las personas de manera individual, con la tendencia de reproducir el esquema terapeuta-paciente en su

análisis de las relaciones profesor-alumno ha influido durante muchos años sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Kounin, 1977). Esta situación ha obligado a maestros, psicólogos y personal de apoyo enfrentar casos individuales, que, en su mayoría, no tienen solución en el contexto de un grupo de clase. Por otro lado, cabe resaltar que estos procesos no se desarrollan individualmente sino en el seno de los grupos.

Por la década de los 80, surgen dos consideraciones importantes: la disciplina no puede centralizarse en un caso individual, sino en un conjunto de personas con múltiples actividades e interacciones (Gump, 1980); se percibe la necesidad de establecer normas relacionadas con el buen funcionamiento del aula que garantizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente aquellas de orden social general (McLeod, Fisher y Hoover, 2003; Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996; Seidman, 2005).

Al estudiar las tendencias en investigación sobre las conductas disruptivas durante los últimos 15 años, se observa que España es el país que más ha investigado esta problemática (Google Trends, 2018). Entre las primeras publicaciones científicas sobre este tema, se encuentra la de Calvo y Marrero (2002), quienes analizan comparativamente, en 72 profesores y 661 alumnos de dos centros de secundaria de Las Palmas de Gran Canaria, los tipos de conductas perturbadoras en el aula y que alteran la convivencia en el centro.

Por otro lado, las conductas disruptivas en el aula han sido relacionadas con otras problemáticas en el ámbito educativo; por ejemplo, el papel de la inteligencia emocional en el alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). De la misma manera, con la conflictividad escolar y los problemas que con más frecuencia se presentan: la indisciplina o la disrupción en las aulas que surgen entre alumnos y

profesores (Martínez-Otero, 2005). También ha sido citado en publicaciones científicas, con la denominación de conductas problema para la convivencia y el maltrato entre escolares (Ramírez y Justicia, 2006).

2.2. Gestión docente

Según el pensamiento administrativo, en la educación latinoamericana, se puede observar el desarrollo de la gestión educativa en cinco etapas que corresponden a cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes. El enfoque jurídico dominó la gestión de la educación durante el periodo colonial, con su carácter normativo y su pensamiento deductivo. El enfoque tecnocrático del movimiento científico, gerencial y burocrático de la escuela clásica de administración desarrollada a inicios del siglo XX, caracterizado por la Revolución industrial. El enfoque conductista de la escuela psicosociológica de los años treinta y cuarenta que informó la utilización de la teoría del sistema social en la organización y gestión de la educación. El enfoque desarrollista, modernizador, gestionado en la posguerra por autores extranjeros en el ámbito de la teoría política comparada. Finalmente, el enfoque sociológico de los autores latinoamericanos de las últimas décadas, caracterizado por satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana (Sander, 1996).

La gestión educativa se remonta hacia los años 60 en Estados Unidos, hacia los años 70 en el Reino Unido y hacia los años 80 en América Latina. Disciplina de desarrollo muy reciente, posee bajo nivel de especificidad y de estructuración. Por estar en un proceso de búsqueda de identidad y ser aún una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica (Casassus, 2002).

A finales del siglo XIX, se asociaban “gestión” con “administración” dentro del ámbito empresarial, económico y de servicio, mientras que en el área educativa se utilizaba mayormente “administración”. Más adelante, en el siglo XX comienza a denominarse gerencia educativa. Sin embargo, debido a que los fundamentos teóricos administrativos o gerenciales tenían una concepción tecnocrática y empresarial, la expresión “gestión” cobró mayor fuerza. Posteriormente, en el campo educativo, se ha venido implementando el vocablo “Administración educativa”, sustentado en principios generales de la administración general (Chacón, 2014).

Para Casassus (2002), en la gestión educativa interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática. En la teórica, porque aplica los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, influida por el discurso y ejecución de las políticas educativas, y pragmática para avanzar en medio de los cambios que se producen en ella. Por consiguiente, se la concibe una disciplina en gestación, porque las realidades del mundo actual cada vez son más complejas.

Durante la segunda parte del siglo XX y, especialmente, durante las últimas décadas, las interrelaciones y las interconexiones de los constituyentes biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos, en todo nivel, se han incrementado; de esta manera, la investigación científica clásica y tradicional con su enfoque lógico-positivista se ha vuelto corta y limitada para abordar estas realidades nuevas y complejas. Ha sido necesario resignificar el término gestión educativa, en tanto, está influida por teorías convencionales de la administración; además, por otras disciplinas científicas que permean y enriquecen el análisis: la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología (Chacón, 2014).

Nieves (2015) plantea que los docentes que ejercen gestión, no solo deben responder a las necesidades reales de las instituciones o cumplir una política determinada, sino también comprender las dimensiones de la gestión educativa: organizativa, administrativa, de participación social y pedagógica.

En esta última, se relacionan las formas como el docente realiza los procesos de enseñanza: cómo asume el currículo, cómo planifica didácticamente, cómo lo evalúa, cómo interactúa con sus alumnos y padres de familia. La gestión pedagógica en América Latina es una disciplina reciente, con múltiples posibilidades de desarrollo, innovadora; se encuentra en un proceso de construcción en la que interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa (Programa Escuelas de Calidad, 2010).

En el VIII Seminario de políticas y gestión educativa, celebrado en Santiago de Chile auspiciado por la OREAL/UNESCO en el año 1995, se presentó el modelo GESEDUCA, el cual traza lineamientos generales, para que el usuario construya su propio modelo, lo adapte y sea factible de aplicación en cualquier institución educativa, enfocado en un proceso docente interactivo, participativo, de carácter descentralizado, flexivo y holístico; sustentado en la teoría del sistema y los componentes principales del estado del arte en el campo de la gerencia (Romero, 2002).

“... somos autores de una historia inconclusa que continuamos escribiendo a lo largo de los años” (Sander, 1996), pues la gestión educativa y las dimensiones que involucren en el presente siglo, tienen su propia naturaleza, misión, responsabilidad y compromiso con las generaciones presentes y futuras.

3. Marco filosófico

3.1. Disrupción escolar

En este trabajo de investigación se adopta una cosmovisión bíblica-cristiana, para analizar la conducta del ser humano, cómo debe ser tratada pedagógicamente y cómo el entorno puede influir en ella.

3.1.1. La conducta del alumno en el aula

Aunque la Biblia no presenta una sistematización de la práctica pedagógica, sí establece referencias a través de enseñanzas y ejemplos: principios indispensables para una pedagogía cristiana. En esta perspectiva, el estudio de la Biblia se constituye en uno de los objetivos de la educación adventista por ser un referencial de la conducta (Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo, 2009). “Todo lo que está escrito en la Biblia es el mensaje de Dios y es útil para enseñar a la gente, para ayudarla y corregirla, y para mostrarle cómo debe vivir” (2 Tim. 3:16 DHH).

Asimismo, la educación integral del ser humano busca “el desarrollo armonioso de las facultades físicas, intelectuales y espirituales”, con la responsabilidad de educar al estudiante para toda la vida (Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo, 2009). El comportamiento de los alumnos con sus compañeros de clases o maestros, evidenciará si se logra cumplir o no con la misión encomendada.

La educación cristiana persigue que los jóvenes educados en sus ambientes escolares obtengan “un grado de dominio propio y fortaleza en los principios religiosos” que los preparen ante diversas situaciones de esta vida. “Adquieran los estudiantes una visión tan amplia como sea posible de sus obligaciones hacia Dios”, “trabajen junto con sus maestros a fin de ayudar a otros alumnos”, “procuren

almacenar en la mente preciosos tesoros de la Palabra de Dios”; “sean refinados en su habla y en su genio”, “mensajeros de su misericordia y amor” (White, 2008).

White relacionó extensamente disciplina, educación religiosa y formación del carácter. El primer término fue usado en el sentido de “entrenamiento, desarrollo y educación” de manera estricta, pero bondadosa y considerada. Las normas flexibles persiguen el objetivo principal de la educación cristiana: reflejar la imagen de su Creador. Este tipo de disciplina formará una personalidad madura, bien integrada, reflejada en un buen comportamiento y en una ciudadanía responsable (Cadwallader, 2010).

También se relaciona la disciplina con la obediencia a la Ley de Dios. “Escucha, hijo mío, mis palabras y se alargarán los años de vida: Te instruyo sobre el camino de la sensatez, te encamino por la senda recta... Agárrate a la corrección, no la sueltes; consévala, porque te va la vida” (Prov. 4:10-13). Sin embargo, quien no “escuche” deberá ser reprendido mediante la disciplina, la cual tiene la connotación de corrección o castigo (Sant 5:19, 20; 2 Cor. 2:5,6).

White (1978) recalca que

El propósito de la disciplina es educar al niño para que se gobierne solo. Se le debería enseñar la confianza en sí mismo y el dominio propio. Por lo tanto, tan pronto como sea capaz de comprender, se debería lograr que su razón esté de parte de la obediencia (p. 259).

También se complementa en la relación padre-hijo, en la que como hijos de Dios también se legitima la idea del castigo, mediante el cual el padre amante disciplina: reprende y castiga “... ¿Hay algún hijo a quien su padre no castigue?” (Heb. 12:7); “A los que yo amo yo los reprendo y corrijo. Sé fervoroso y arrepíentete” (Apoc. 3:19). Además, los problemas de conducta debieran corregirse desde su primera aparición, porque la disciplina es parte de la educación.

El apóstol Pablo anima a los padres para educar a los hijos en disciplina, sin caer en desigualdades o injusticias: “Padres, no irritéis a vuestros hijos; educadlos, más bien, en la disciplina y con la exhortación de Dios” (Ef. 6:4). Se unen la disciplina terrenal con la divina, para prevenir conductas inadecuadas (Ecl. 30:1, 2, 12; Prov. 13:24). Consecuentemente, se evitará una educación permisiva o blanda (Ecl. 30:9, 10, 11), la cual prevenirá terquedad (Ecl. 30:8), vergüenza (Prov. 29:15) y rebelión (Ecl. 30:13).

3.1.2. El papel del docente

White (1978) sugiere que la disciplina empleada sea sabia y bondadosa, considerando la variedad de caracteres y los tipos de educación que han recibido en sus hogares. Además, recomienda apoyarse en las reglas de conducta.

El maestro debe generar reglas para guiar la conducta de sus alumnos.

Estas reglas deben ser pocas y bien estudiadas, y una vez hechas, hay que hacerlas cumplir. Deben presentarse al alumno todos los principios que éstas entrañan para que se convenzan de su justicia. Así sentirá la responsabilidad de cuidar de que se acaten las reglas que él mismo ayudó a formular (White, 1971, pp. 144,145).

Por otro lado, los maestros, quienes tienen la misión de disciplinar, también debieran tratar de descubrir la causa del comportamiento indeseado, para que puedan prevenir o enfrentar las conductas indeseadas, porque no fueron disciplinados correctamente por sus padres en el hogar, porque el mismo docente puede ser el causante del desorden en el aula. Se puede sumar las influencias de las grandes ciudades, las malas compañías, el galanteo y el noviazgo prematuro, la falta de ejercicio físico, etc. (Cadwallader, 2010).

3.2. Gestión docente

En la perspectiva de la educación adventista, el educador es el representante de Dios. Debe buscar continuamente ser imitador de Jesús, mediante sus palabras y sus métodos de trabajo; sentir la presencia divina mediante la comunión con él; conocer, aceptar y aplicar los principios educativos de Dios; mantener relaciones interpersonales positivas; cuidar su salud física y mental; controlar sus sentimientos, actitudes y dominio propio; actuar con profesionalismo y perfeccionamientos constantes; aceptar los límites y posibilidades del educando; y usar un lenguaje apropiado (Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo, 2009).

Por consiguiente, White (1971) observa que el estado decaído de ánimo del docente, su mal estado de salud, sus actitudes suspicaces o modales inadecuados pueden influir, para que el mismo docente sea el causante del mal comportamiento de los alumnos.

El mantener el buen comportamiento en la escuela y desarrollar el dominio propio, dependen en gran medida de las actitudes del docente hacia el joven y de la comprensión de lo que constituye un comportamiento normal y racional. Este debe ser un modelo de dominio propio, de respeto por la Regla de Oro y una debida higiene mental, educando con tolerancia, afectividad, simpatía y valor. En el programa de educación cristiana, el disciplinar representa cumplir la misión encomendada (Cadwallader, 2010).

Por lo tanto, desde un enfoque bíblico cristiano se imita a Jesús: el modelo de los maestros, cuyas competencias y habilidades, transformaron la vida de muchas personas y por las generaciones venideras, pues sus enseñanzas siguen vigentes.

3.2.1. Jesús y su planificación docente

La planificación docente es indispensable, jamás es olvidada y dejada al margen del desempeño docente. El docente ilustrado e inteligente necesita saber claramente adónde quiere llegar, cuya ruta debe recórrerla sin perder la orientación. “Todo maestro debería cuidar que su trabajo tenga resultados definidos. Antes de intentar enseñar una materia, debería tener en mente un plan bien definido, y saber qué se propone hacer” (White, 1978, pp. 233, 234). Para el docente, cada clase se constituye en un nuevo desafío. Por eso surge la necesidad de planificación considerando la realidad del grupo de estudiantes, verificando lo que es viable, positivo y prioritario (Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo, 2009).

Además, al planificar se considerarán los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas, tal como lo hacía Jesús al enseñar, sobre la base de elementos conocidos; él preguntaba acerca de lo que ya conocían, para conducirlos hacia lo desconocido.

Por otro lado, el mismo Maestro de los Maestros, antes de enviar a sus discípulos de dos en dos, los preparó y los envió posteriormente con indicaciones explícitas, para que tuvieran éxito en la misión encomendada (Luc. 10:1-12).

3.2.2. Jesús y su metodología docente

En cuanto a los métodos de Cristo, “ya sea al impartir instrucción a una multitud o a una sola persona reflejaban su conocimiento de la naturaleza y de la conducta humana y la aplicación de sólidos principios de enseñanza” (Cadwallader, 2010).

Para el docente, según el paradigma de Jesús, es prioridad enseñarles a sus alumnos sobre el libro de la naturaleza mediante el cultivo del suelo, al aire libre, dejándolos en contacto diario con la naturaleza y el Dios, Creador de la misma. “Una educación recibida en tal ambiente está de acuerdo con las indicaciones que Dios ha dado para la instrucción de los jóvenes” (White, 2014, p. 32).

Durante sus enseñanzas, Jesús usaba parábolas, una de sus metodologías por antonomasia. Abordaba las cosas conocidas para enseñar las desconocidas. Sus materiales de trabajo fueron: el pan, el agua, el viento, la oveja, la moneda, las semillas, el hijo, el padre. Mediante el paralelo y la comparación enseñó objetivamente y cultivaba el interés de todos sus oyentes. En el capítulo 15 del evangelista Lucas 15 enseñó sobre la oveja perdida, la moneda perdida, el hijo pródigo, etc.

Las enseñanzas de Jesús confrontaban a las personas, dejando a la persona en una encrucijada: seguir las tradiciones humanas o seguir la verdad de las escrituras. “No penséis que he venido para traer paz a la tierra, no he venido para traer paz sino espada porque he venido para poner en disensión al hombre contra su padre, a la hija contra su madre y a la nuera contra su suegra” (Mat. 10:34-35).

Además, enseñaba de manera sencilla, directa, interesante y adaptada a las necesidades de su público; establecía contacto con sus oyentes con un lenguaje elegante, claro, ameno y empático; utilizaba ilustraciones de los asuntos de la vida diaria, las escenas de la naturaleza, afectos y lazos familiares; enseñó cosas prácticas (Cadwallader, 2010).

3.2.3. Jesús y sus relaciones interpersonales

“Jesús, el Maestro celestial, no se mantenía alejado de los hombres ...” (1 JT, 272), pues cuidó establecer relaciones interpersonales agradables. Sus más grandes y profundas enseñanzas fueron en una entrevista personal: Jesús y Nicodemo (Juan 3:1-12); Jesús y la samaritana (Juan 4:7-14); Jesús y Zaqueo (Lucas 19:1-10).

“Fue por medio del contacto y la asociación personales como Jesús preparó a sus discípulos” (White, 2003, pp. 126). “Esos hombres debían llevar pesadas responsabilidades [...] A ellos más que a nadie les concedió la ventaja de su compañía. Por medio de su relación personal dejó su sello en estos colaboradores escogidos” (White, 1978). En consecuencia, la relación entre el maestro y los estudiantes ha de ser similar a la de Cristo con sus discípulos, caracterizándose por la confianza mutua, la amistad y la cooperación en diversas actividades dentro del aula, en los juegos, etc. (Cadwalader, 2010).

White (2014) recomienda que “los maestros del hogar y de la escuela deben comprender la obra de cada uno y simpatizar mutuamente” (p. 301), De manera que, si el maestro desea acercarse a sus alumnos, deberá familiarizarse con los padres al visitarlos en sus hogares y observar en qué ambiente se desarrollan sus estudiantes y qué influencias reciben. Así los capacitará para tratar eficazmente a sus alumnos con sus diferentes temperamentos e inclinaciones. Además, se logrará establecer una relación social democrática entre docentes, padres y estudiantes, al margen de demasiadas órdenes, para que estos sientan que están en una sociedad bien ordenada y gobernada. Los docentes son los primeros en obedecer los reglamentos (Cadwalader, 2010).

3.2.4. Jesús y la resolución de conflictos.

Cabe resaltar que también en el aula del Maestro de los Maestros, surgían los conflictos. Sin embargo, los resolvía llevándolos a las Escrituras, conduciéndolos al conocimiento de las mismas, usando parábolas y ejemplos de la vida real (Mat. 22:29).

Tales condiciones, su palabra en Marcos 9:35 las revela: “Entonces él se sentó y llamó a los 12 y les dijo si alguno quiere ser el primero será el postrero de todos y el servidor de todos”. Las enseñanzas de Jesús eran vivenciales, no pragmáticas ni teóricas.

White recomienda que los conflictos o su manifestación pueden prevenirse a través de la planificación, estableciendo reglas de convivencia en el aula. Sin embargo, al persistir los conflictos se corregirá al estudiante inmediatamente. La disciplina se debería adaptar al individuo, teniendo en cuenta su carácter ya desarrollado, su trato pasado, su edad, su temperamento, su educación. Se estimulará su confianza propia, preservando su respeto propio, su sentido de honor. Se mostrará un verdadero interés en el alumno, manifestarle bondad, amor, paciencia y autocontrol, expresarle confianza, dirigirlo a Dios: la fuente de ayuda en todo momento. Sin embargo, mucho depende de la forma de expresarse del docente para crear una atmósfera favorable o problemática en la institución educativa. Es decir, emplear un lenguaje humilde sin deseo de humillarlo, visitarlo en sus hogares. En resumen, mostrar el amor de Dios en su trato, unidos en pos de la disciplina (Cadwallader, 2010).

Aunque el entorno que nos rodea se encuentra “corrompido y mancillado”, se puede vivir en el “ambiente limpio del cielo”, mediante la oración sincera, en

constante comunión con el cielo. Sólo así se puede evitar la contaminación (White, 1909).

3.2.5. Jesús y la evaluación docente

La evaluación docente no es la menos importante. La evaluación del docente cristiano requiere que los resultados correspondan a la práctica:

Todo maestro debería cuidar que su trabajo tenga resultados definidos. Antes de intentar enseñar una materia, debería tener en mente un plan bien definido, y saber qué se propone hacer. No debería descansar satisfecho después de la presentación de un tema hasta que el alumno comprenda el principio que encierra, descubra su verdad y pueda expresar claramente lo que ha aprendido (White, 1978, p. 210).

En este aspecto, se puede observar a Jesús en la parábola de los talentos, evaluando las capacidades, los talentos y los dones que él otorga a cada una de sus criaturas (Mateo 25:14-30), esperando que sus estudiantes sean productivos y prósperos en todo lo que hagan, en armonía con el pensamiento bíblico: “Por sus frutos los conoceréis” (Mateo 7:16-20).

4. Marco legal

4.1. La disrupción escolar

En el Perú, la política de convivencia escolar se rige por la Ley General de Educación N° 28044; en el artículo 8 se registran los principios de la educación sobre la ética, la democracia y la interculturalidad. Además, en el artículo 13 se suscribe “la organización institucional y relaciones humanas armoniosas”, constituyéndose en uno de los factores que favorece el proceso educativo, subrayando la “Calidad de la Educación”. De la misma manera, en el artículo 39 se determina que la convivencia escolar es una de las áreas de acción, a través de la

tutoría y la orientación educativa (Comisión Permanente del Congreso de la República, 2003).

En el Proyecto Educativo Nacional para el 2021, se manifiesta la necesidad de implementar medidas de política orientadas a generar ambientes e interacciones saludables que posibiliten el desarrollo pleno de las personas (Consejo Nacional de Educación, 2007). En los objetivos estratégicos 1 se propone: (a) Promover entornos comunitarios saludables, amables y estimulantes para niños y niñas. (b) Superar discriminaciones por género en el sistema educativo. (c) Superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo. De la misma manera, en los objetivos estratégicos 2 se promueve: (d) Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños. (e) Fomentar climas institucionales amigables, integradores y estimulantes (Salinas y Ochoa, 2013).

Esta problemática se ha ido incrementado cada año, a pesar de poseer diversas normativas; por ejemplo, la ley 29719 que promueve la convivencia sin violencia sobre las instituciones educativas. En esta ley se establecen los mecanismos para regularla entre los miembros de la comunidad educativa, se enfatiza las obligaciones de todos los involucrados. Asimismo, plantea que el Consejo Educativo Institucional (CONEI) y el Comité de Tutoría y Convivencia Democrática son responsables de su promoción e implementación (Congreso de la República, 2011).

Posteriormente se han publicado continuamente normativas que viabilizan el cumplimiento de los lineamientos de política anteriormente descritos destacando el Currículo Nacional (2008 y 2017), el Marco de Buen Desempeño Docente (2012), el Marco de Buen Desempeño del Directivo (2014) y la Directiva del Año Escolar que

anualmente emite el Ministerio de Educación para todas las instituciones educativas de educación básica (Salinas & Ochoa, 2013).

En el Marco del Buen Desempeño Docente, se plantea las competencias y desempeños del docente relacionados con la convivencia democrática. Se expresa que el docente debe generar un clima propicio para el aprendizaje, además la resolución de conflictos se realice a través del diálogo y mecanismos pacíficos, considerando las normas de convivencia y los códigos culturales (Ministerio de Educación, 2016).

4.2. La gestión docente

En referencia a la gestión del docente, se diseñan e implementan políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. Se constituye en una herramienta estratégica, en una política integral de desarrollo docente, en torno a las competencias que se espera que dominen los docentes del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016).

5. Marco teórico

5.1. Disrupción escolar

Ander-Egg (2005) la define: conjunto de conductas inapropiadas que no contribuyen para la creación de un clima adecuado durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Afecta directamente las relaciones interpersonales, ya sea entre docentes-alumnos, entre alumnos y, en algunos casos, entre los mismos docentes.

Sulbarán & León (2014) la conceptúan en los términos de un fenómeno que afecta las actividades cotidianas del aula de clase, retando la autoridad del docente, obligándolo a emplear más tiempo en el control y el orden.

La interrupción abarca “distintos tipos de conducta que van contra la tarea educativa”, retrasando el aprendizaje, entorpeciendo el clima de clase y, por ende, “enturbiando” las relaciones interpersonales (Uruñuela, 2007).

Sin duda alguna, este fenómeno o conjunto de comportamientos, conductas inapropiadas de la interrupción escolar, logran interrumpir el normal desarrollo de las clases, cuyos efectos son totalmente negativos en el ambiente escolar. Así su análisis –desde diversos enfoques y teorías, sus principales manifestaciones, efectos directos e indirectos y propuestas de solución– debe plantearse desde la complejidad y no desde la simplicidad.

5.1.1. Teorías o enfoques relacionados con la convivencia y interrupción escolar

Las teorías han sido creadas para ilustrar y confirmar una interpretación del conocimiento y de la realidad; es decir, para sostener, desde el punto de vista teórico, la comprobación de algún fenómeno que ha sido observado y evaluado sistemáticamente por algún modelo científico. Por medio de las teorías podemos describir, explicar y predecir algo sobre el tema real al cual se aplican; gracias a las teorías se organiza el conocimiento y se orienta la investigación; incluso podemos obtener algunas conclusiones sobre los postulados o principios de la teoría propuesta (Ovalles, 2017).

Sobre las conductas disruptivas que pueden presentar los adolescentes hay diversidad de propuestas teóricas, éstas abarcan los contextos biológicos, psicológicos, sociales y psicosociales. Se han considerado aquellas que más se

relacionan con los propósitos de la presente investigación, describiendo sus principales aportes.

5.1.1.1. *La teoría conductista y las conductas disruptivas*

Según la teoría conductista, todo lo que realiza el individuo se considera conducta, y todo aquello que tenga relación con la conducta es posible aprender y modificar (Gospodinov, 2018). Por lo tanto, esta teoría se centra principalmente en las conductas observables, las mismas que se desean controlar y predecir. Estas conductas que están presentes en las aulas y algunas que, de manera disruptiva, rompen diversas reglas que existen en la familia, escuela y sociedad (Cabrera & Ochoa, 2010).

Según estas teorías, la conducta disruptiva se aprende:

(a) Por condicionamiento clásico: es decir, la asociación de un estímulo con otro que provoca la interrupción (Ovalles, 2017). Esta asociación existente entre estímulo y respuesta inmediata, explica así los diversos comportamientos que manifiestan cada niño dentro del grupo de clase (Cabrera & Ochoa, 2010).

(b) Por condicionamiento operante: la interrupción se aprende de forma directa. La explicación sobre las probabilidades de aparición o continuidad de esta conducta está relacionada con las acciones que tome el afectado; es decir, si la conducta disruptiva se castiga, esta se inhibe, pero si es recompensada, con algún premio aumentará la probabilidad de su aparición (Ovalles, 2017). Esto es observable y aplicable tanto en las escuelas así como en la familia. Si profesores y padres no intervienen para inhibir las conductas que expresa el adolescente, le estarían dejando la vía libre para darles continuidad. Por lo tanto, en el Condicionamiento Operante, se potencian las conductas de aprendizaje, dándose

estas a través de refuerzos de los profesores en aquellos niños y niñas, quienes rompen límites, reglas, así eliminando las conductas disruptas o inapropiadas a través de premios o castigos.

Las estrategias y herramientas para reconducir la conducta del niño, centradas en un enfoque conductual, irán dirigidas a la modificación de conducta del alumnado. Esto se dará por medio del condicionamiento, así como hemos visto anteriormente, a través de nuevas experiencias de aprendizaje (Sepúlveda, 2013).

5.1.1.2. La teoría constructivista y las conductas disruptivas

En los niños y niñas con trastornos en el desarrollo, la conducta, por un lado, está afectada y es disrupta, ya sea por medio de inhibición así como por actuación; se debe tomar en cuenta la personalidad de los niños y lo relacionado con la sociedad (Cabrera et al., 2010).

Cuando las conductas disruptivas afectan el desenvolvimiento de la clase, posiblemente también estén presentes en el ambiente familiar y social; es decir, el niño o niña no tiene establecido límites de comportamiento, ni pautas de conductas en los diferentes contextos, además se opone a la autoridad (Araya & Alfaro, citados por Córdova, 2017).

Las conductas disruptivas de tipo excitatorio presentan una impulsión violenta y también tienen múltiples síntomas: las estereotipias o limitaciones que se hacen unos niños a otros. Impulsividad con reacciones intolerantes, agresividad, violencia, gran dificultad para aceptar los límites y desilusiones del mundo que los rodea (Watson y McDougall, citados por Córdova, 2017).

Los niños, con estereotipias muy disruptivas, desarrollan excesiva indisciplina en la sociedad, pueden ser niños que generen molestia y rechazo, lo que contribuye al aumento del enojo y malestar del propio estudiante (Carretero, 2012).

Cabe resaltar que la sana interacción social resulta imprescindible, para prevenir la irrupción, el aislamiento dentro del grupo; los colegios deben evitar que los estudiantes pasen mucho tiempo dentro del aula de clase y además promover vínculos basados en valores, gracias a los cuales se compartan experiencias y se establezca un ambiente óptimo para el aprendizaje (Carretero, 2012).

Se deben buscar salidas frente a estas conductas disruptivas que rompen las reglas dentro del aula; por medio de los intereses que tienen los niños y niñas en la casa y en la escuela, para trabajar proyectos individuales y constructivistas, para que las relaciones duales sean significativas para cada uno (Cabrera et al., 2010). Dicho de otro modo, el aprendizaje constructivista se logrará si los estudiantes realizan algo que sea de su agrado y que, en verdad, les llamen la atención (Watson y McDougall, citados por Córdova, 2017).

Por consiguiente, muchos programas educativos de intervención y prevención de las conductas disruptivas se basan sobre el constructivismo, dirigido a enseñar estrategias o medidas que permitan a padres, madres y profesores construir sus propios procedimientos de forma dinámica, participativa e interactiva, para contrarrestar aquellos comportamientos disruptivos o violentos de los adolescentes (Ovalles, 2017).

Para Castro (2014), la concepción constructivista debe ser entendida como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación escolar, además integra todo un conjunto de aportaciones de diversas teorías que tienen el denominador común: los principios del constructivismo. El aprendizaje dentro del contexto constructivista, es la respuesta a la situación, comprensión o toma de conciencia sobre un comportamiento nuevo. Es un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos, basados

sobre conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias.

5.1.1.3. La teoría cognitivista y las conductas disruptivas

Las conductas disruptivas representan una gran problemática en el ambiente escolar, pueden manifestarse de manera impulsiva, hiperactiva y agresiva, llegando hasta modificar las capacidades del estudiante. Se presentan en familias disfuncionales: padres separados, ausentes, sin calidad de tiempo para estar con sus hijos, sin adecuada comunicación, ambientes familiares con límites difusos. Las situaciones no permiten el desarrollo de comportamientos interpersonales saludables dentro del ambiente escolar, social y familiar, debido a que los niños no han aprendido a regular sus emociones, ni han desarrollado conductas alternativas a la agresión (Mestre, citado por Córdova, 2017).

Los comportamientos anteriormente mencionados, mayormente, son adquiridos en la familia, la escuela y la sociedad, pues conforman los contextos del desarrollo infantil y proporcionan al niño y niña referencias para su interacción dentro del mundo que los rodea. De esta manera, ellos interiorizan, interpretan y también responden a las demandas y limitaciones provenientes de diversos agentes socializantes y comienzan a adquirir y a consolidar esquemas cognitivos-afectivos, los cuales apoyan los mecanismos de autorregulación del comportamiento social (Mestre, citado por Córdova, 2017).

Las habilidades cognitivas actúan como reguladoras de la conducta infantil y son aprendidas en el seno de la interacción entre los miembros de una familia y en la calidad de las prácticas de crianza. Por lo tanto, se sugiere que se desarrollen programas de entrenamiento en estrategias cognitivas, para la resolución de

problemas interpersonales, con grupos infanto-juveniles, los cuales comparten una problemática común, o bien, a modo preventivo, aplicándolos a grupos sin una problemática en particular, pero con el fin de facilitar la adquisición de habilidades interpersonales (Ison, 2004).

5.1.1.4. Las teorías biologicistas y las conductas disruptivas

Halperin y Wurtman (citados por Rodríguez, 2013) explican la agresividad desde las deficiencias genéticas, hormonales y de los neurotransmisores.

Las teorías biologicistas han intentado explicar los factores que influyen en los comportamientos violentos, dentro de los cuales incluiríamos los disruptivos.

Abarcan desde las anomalías genéticas generadas por la presencia extra del cromosoma, que se relaciona con mayor conducta violenta y agresiva, hasta las explicaciones biológicas relacionadas con la presencia de testosterona en las hormonas. Según esto último, la reacción química permite que algunos individuos produzcan de forma natural una segregación excesiva de ciertas hormonas relacionadas con la agresividad. Hay que tener presente que todos estos procesos son reacciones del organismo ante los estímulos. Al ser reacciones no observables ni medibles, desde el punto de vista de las ciencias sociales, este tipo de análisis de conducta quedaría bajo la competencia de profesionales de la salud. Sin embargo, no descartamos su presencia en la explicación de ciertas conductas de los adolescentes, como producto de una reacción biológica en su organismo (Ovalles, 2017).

5.1.1.5. La teoría ecológica y las conductas disruptivas

La conducta disruptiva en el aula no representa un problema individual, sino colectivo. Esta perspectiva ecológica de los problemas del comportamiento humano ha tenido gran aceptación entre los investigadores, pues la han tomado de

referencia para analizar diversos problemas conductuales, entre ellos, la disrupción en la escuela (Martínez, 2016; Ovalles, 2017).

Bronfenbrenner (1979) plantea que el ambiente es un poderoso factor de influencia sobre el desarrollo humano, el cual puede concebirse: un conjunto de estructuras organizadas en diferentes niveles, en las cuales cada nivel queda contenido en otro más amplio. Los cuatro niveles de análisis actúan de manera conjunta, simultánea en el desarrollo de los individuos: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema tal como se presenta en la figura 2. Las conductas disruptivas y violentas, según esta teoría, se podría explicar por diversas causas que se producen en la interacción problemática en uno de esos círculos o ambientes.

(a) Nivel de microsistema incluye todas aquellas actividades y relaciones interpersonales entre el individuo, la familia, la sociedad que experimentan en estos contextos, los cuales son inmediatos.

Díaz-Aguado (2005) analiza que en el microsistema se relacionan directamente la disrupción, la influencia de la familia con la presencia de los compañeros. Por lo que para el primer entorno sugiere garantizar tres condiciones básicas para que esta sea de calidad: una relación afectiva cálida, un cuidado atento y una disciplina consistente. El mismo autor concluye en su investigación destacando la cooperación entre compañeros, como el principio básico de estructuración de la actividad escolar, para prevenir las conductas violentas.

(b) Nivel de mesosistema: conjunto de contextos en los que se desenvuelve el adolescente, las relaciones que se establecen entre la familia

y la escuela. Interacciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente.

El enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987) reconoce que el potencial evolutivo de los diversos contextos que forman parte del mesosistema durante la infancia y la adolescencia, aumenta cuando existe una comunicación recíproca y de calidad entre ellos. Esto significa que, para prevenir estas conductas en los adolescentes, será necesario estimular una comunicación recíproca y de calidad entre familia y escuela, comunicación muy necesaria entre aquellos que presentan mayor riesgo de conductas disruptivas o violentas.

Además, entre las condiciones que incrementan las conductas disruptivas y violentas en los adolescentes en este sistema, se encuentran el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales (familiares, amigos, vecinos (Díaz-Aguado, 2005).

(c) Nivel de exosistema: integrado por las estructuras sociales que influyen sobre los microsistemas del adolescente como el impacto de los medios de comunicación en él.

(d) Nivel de macrosistema: conjunto de características que definen los rasgos básicos de los niveles anteriores, los valores sociales, los esquemas y el momento histórico y cultural en el que vive el individuo.

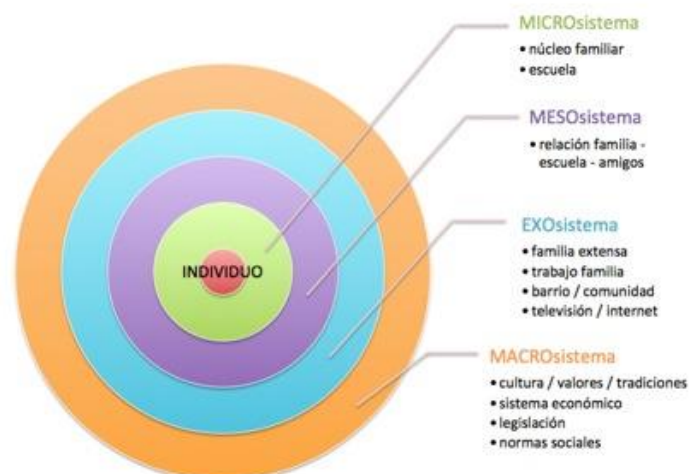


Figura 2. Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979)

5.1.2. Comportamientos disruptivos

De acuerdo con la percepción de los docentes, Tattum (citado en Álvarez et al., 2016a) explica que las conductas disruptivas se manifiestan mediante faltas de cooperación y mala educación, insolencias, desobediencias, provocaciones y agresiones, hostilidad y abusos, impertinencias, amenazas, etc. Dicho conglomerado de conductas inapropiadas o disruptivas, genera un ambiente no apropiado para el aprendizaje y la buena marcha de la clase.

Gotzens et al. (2010) afirman que cuando se interrumpe el desarrollo normal de las actividades del aula y se imposibilita el aprendizaje de los alumnos, aparecen las llamadas conductas disruptivas *instruccionales*. Estas se producen, porque el docente no regula la disciplina en el aula, mediante la transmisión de normas de convivencia, también porque algunos alumnos las infringen. Sin embargo, cabe destacar que estas conductas disruptivas se pueden prevenir a través de su optimización y la gestión.

Ruttlege y Petrides (citados por Jurado y Justiniano, 2016) mencionan cinco tipos de comportamientos disruptivos en el aula: comportamiento disruptivo,

comportamiento físicamente disruptivo, comportamiento altamente disruptivo, comportamiento desafiante ante la autoridad y comportamiento auto-disruptivo. Detallando algunas manifestaciones; por ejemplo, golpear, patear, tirar del cabello, empujar, uso de un lenguaje abusivo para los primeros. Para los segundos: romper, dañar o destrozarse objetos, lanzar objetos, molestar físicamente a otros alumnos. Los socialmente disruptivos no hacen sino gritar, correr en clase, exhibir rabietas. El negarse a realizar tareas, exhibir comportamiento verbal y no verbal desafiante, utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo se presentan como conductas desafiantes a la autoridad. Finalmente, se considera los comportamientos autodisruptivos: el ensimismarse, leer cómics bajo el escritorio, etc.

Uruñuela (2007) analiza la doble dimensión de los centros educativos, donde se aprenden conocimientos, destrezas, culturas, etc., también se aprende a convivir. Identifica las diversas conductas agrupadas bajo el nombre de disrupción, al considerar las dimensiones: centro de aprendizaje (falta de rendimiento del alumno, molestar en clase y absentismo) y centro de convivencia (falta de respeto hacia el profesor, conflictos de poder entre profesor- alumno y violencia escolar) tal como se aprecia en la figura 3.

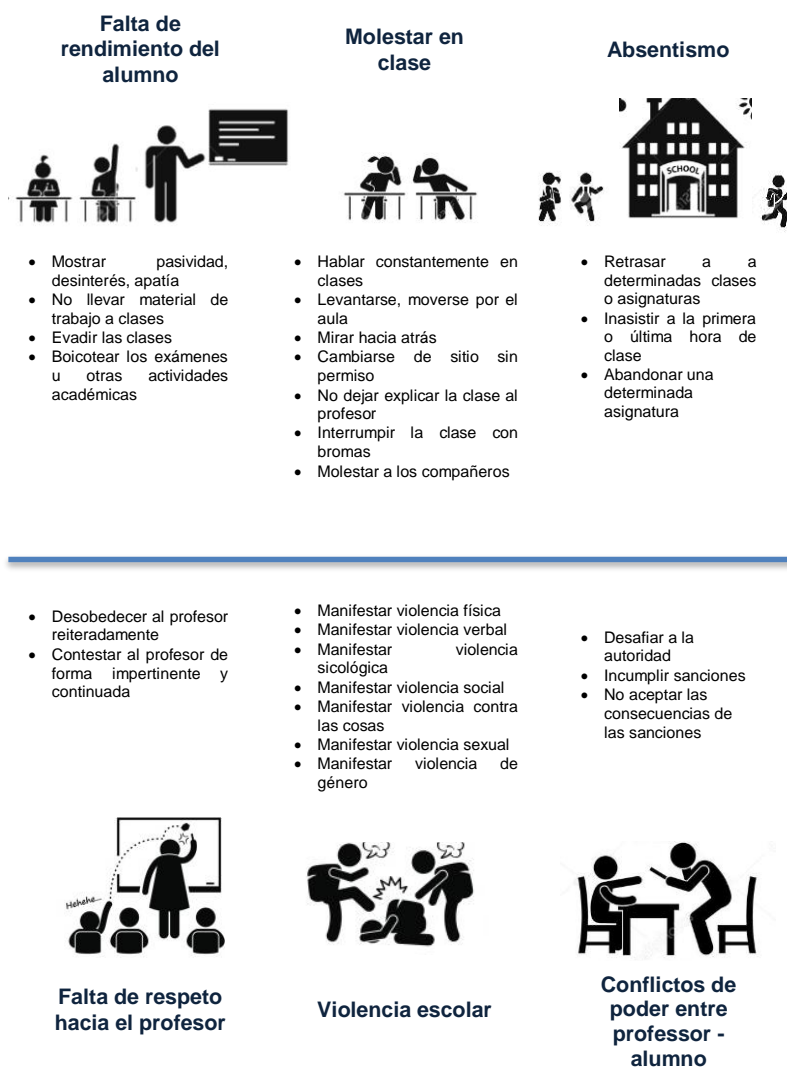


Figura 3. Dimensiones del centro educativo Uruñuela (2007)

Al analizar las conductas en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, interpreta que todas tienen en común el rechazo al aprendizaje escolar y ponen de manifiesto que los objetivos educativos están muy lejos de la realidad del alumno, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos, por lo que su respuesta será cortar el proceso usando diversos medios: no esforzándose académicamente, molestando en clase o simplemente ausentándose.

Sobre la dimensión “centro de convivencia”, estas conductas plantean al profesor que los alumnos no saben todavía cómo comportarse y eso constituye una oportunidad de formación educativa. Además, necesitan interiorizar las reglas, para convivir con otras personas y aprender a desarrollar habilidades sociales e interpersonales. La violencia evidenciada es emocional e instrumental, con la que tratan de conseguir cosas o modificar el comportamiento de los compañeros; es decir, es una respuesta a determinadas situaciones que no controlan. Finalmente, lleva a la reflexión de que el modelo de dominación-sumisión del profesorado, aplicado por la gran mayoría, no constituye la mejor opción a esta problemática.

Pieron (citado por Esteban, Fernández, Díaz, & Contreras, 2012) establece cuatro tipos de comportamientos conflictivos en relación con la tarea, con el profesor, con los compañeros y con los exentos o libres.

Kulinna, Cothran, & Regualos (2006) clasificaron las conductas disruptivas de los alumnos según la percepción de los profesores, agrupándolas en conductas agresivas, conductas ilegales o perjudiciales, baja irresponsabilidad, falta de autonomía, quejas, faltas de respeto y no seguir las instrucciones. Esta escala, creada para estudiantes americanos, comenzó teniendo estos seis factores, hasta llegar a la versión final de cinco, quedando eliminado el factor de conductas perjudiciales e ilegales.

Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) adaptaron la versión abreviada original del Physical Education Classroom Instrument (PECI) de Krech, Kulinna, & Cothran (2010), analizando las propiedades psicométricas de esta versión española, considerando 17 conductas agrupadas en cinco dimensiones: conductas agresivas, irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbación del

ambiente de clases y autocontrol personal. En el presente trabajo de investigación, se aplicaron las cuatro primeras, tal como lo muestra en la figura 4.

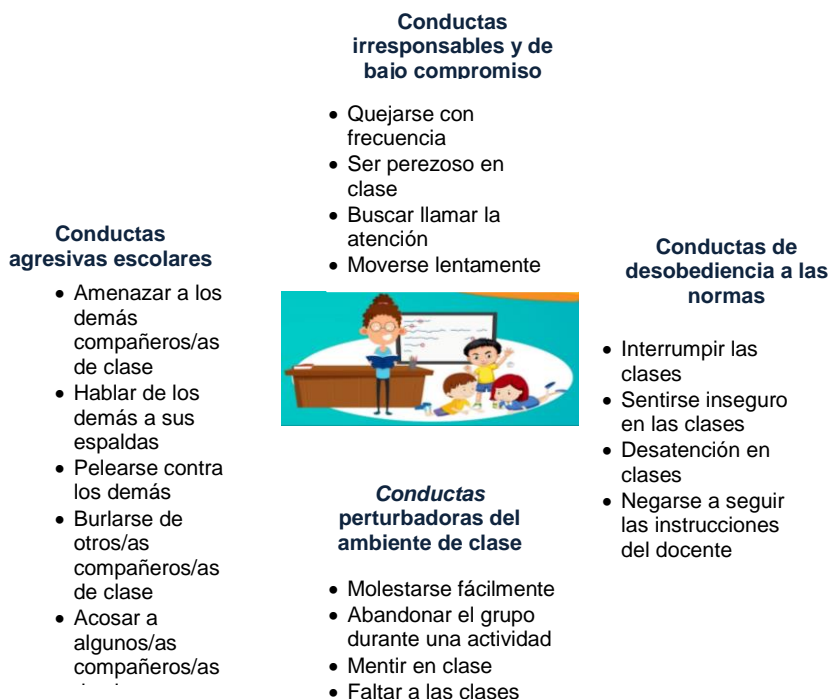


Figura 4. Dimensiones de las conductas disruptivas. Adaptación de Granero-Gallegos & Baena-Extremera (2016)

5.1.3. Consecuencias de la interrupción escolar

La convivencia es una construcción personal y social que pretende la creación de un mundo común: el ámbito escolar delimitado por políticas y prácticas de la institución en un contexto de cultura local (Pérez, 2001; Maturana, 2002; Mockus, 2002; Fierro, citado por Díaz & Sime, 2016). Sin embargo, la interrupción en el aula y sus consecuencias alteran este ambiente ideal, afectan negativamente no sólo a los docentes sino también a los estudiantes, pues impide introducirlos en el mundo de los valores que permiten la convivencia social (Ander-Egg, 2005).

El bajo rendimiento escolar, el incumplimiento de la planificación académica, el crecimiento del ausentismo escolar y la expansión de su influencia negativa en el grupo, se constituyen en los principales efectos de la interrupción en el aula (Parker y

Asher, citados por Estévez et al., 2007). No son los únicos, incidiendo algunos directamente en los docentes o en los alumnos.

Así mismo, se genera la pérdida del tiempo y energía destinados a la enseñanza y el aprendizaje. El docente los desaprovecha dedicándose a controlar la disciplina; el estudiante se distrae con las constantes interrupciones en las labores escolares; la escuela invierte mayores recursos personales y materiales en la gestión de documentos disciplinarios (Moreno y Torrego, 2011).

Para Sulbarán y León (2014), este conjunto de conductas inapropiadas del alumno obstaculizan el normal desarrollo de las actividades en clases durante el día, causando pérdida de tiempo, llamadas de atención, interrupción de la planificación escolar, falta de atención, bajo rendimiento académico.

El desgaste emocional de los docentes y estudiantes por estas situaciones innecesarias, también origina la incomunicación dentro de las aulas; los separa emocionalmente, porque se confrontan permanentemente o prefieren ignorarse mutuamente para no agredirse (Moreno y Torrego, 2011).

La disrupción en el aula se correlaciona con el crecimiento del absentismo, ya sea de los estudiantes o de los docentes. Determina directamente el nivel de estrés del profesor desgastando su autoestima profesional, condicionando sus decisiones profesionales, hasta lo que se conoce técnicamente con las denominaciones: burnout o “quemado” (Freiberg, citado por Moreno y Torrego, 2011). Este “malestar docente” se caracteriza por estados de desgaste, angustia, irritabilidad, apatía, abulia, desidia, etc., afectando no sólo su desempeño sino el conjunto de relaciones sociales de éste hasta no encontrarle sentido a su labor de educadores (Ander-Egg, 2005).

Además, el poner en duda u objetar su labor docente genera en el profesor ansiedad, preocupación e incluso deserción en la profesión, especialmente en los noveles (Gotzens et al., 2010).

Finalmente, la ausencia de la disciplina –problema más grave al que se enfrenta el sistema educativo por la elevada incidencia de problemas de comportamiento– desencadena en el consumo de drogas, engaño, insubordinación, absentismo, intimidación, etc. con graves repercusiones para la comunidad educativa (Gotzens et al, 2009).

5.1.4. Factores predictores de la disrupción escolar

Resulta conveniente analizar multicausalmente los factores que originan el conflicto escolar para combatirlo (Pantoja, 2005). Aunque algunos autores mencionan que la disrupción en el aula y su extensión hacia el entorno escolar es el resultado de la falta de gestión y autoridad del docente en situaciones conflictivas. Sin embargo, para otros, la disrupción es una reacción del estudiante ante su entorno familiar, escolar y social.

Por lo tanto, no se admite una explicación única, fundamentada en una teoría prevalente, pues ésta será relativa y de corto alcance en lo referente a los comportamientos disruptivos. Dicho de otro modo, son los procesos interactivos los que permiten explicar los fenómenos que acontecen; además son los comportamientos, los que, definidos subjetivamente, no permitirán establecer de forma concluyente los vínculos causales relacionados con los resultados (Jurado & Justiniano, 2016).

Para Banús (citado por Sulbarán & León, 2014), el panorama es todavía más complejo, pues debe ser analizado profundamente por los padres y docentes,

porque así como el niño se comporte en la escuela se comportará en su hogar; es decir, en la escuela se revela el reflejo del hogar; la escuela y la comunidad formaron la personalidad socio-psicológica del hijo o del estudiante. La situación actualmente es bastante paradójica, porque continuamente se escucha al docente reclamar la falta de apoyo y cooperación de la familia, debido a que su autoridad ha sido resquebrajada. El mencionado autor detalla que las conductas disruptivas se asocian a seis factores (a) componentes socio-demográficos del entorno del estudiante; (b) elementos socio-pedagógicos referidos a los estilos de enseñanza, (c) características personales del estudiante; (d) características personales del profesor; (e) factores sociales; (f) factores familiares. Todos estos factores que de ser considerados minuciosamente ayudarán a prevenir estas conductas no deseadas e inesperadas.

Bronfenbrenner (1979), en su teoría psicológica ecológica, sostiene que el ambiente influye poderosamente sobre el desarrollo humano, el cual actúa simultáneamente en los cuatro niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Por lo que en la presente investigación se explicarán los principales factores predictores que, en cada contexto, están relacionados con los comportamientos disruptivos considerando los factores: personales, familiares, escolares y sociales de los estudiantes.

5.1.4.1. Factores personales del alumno

Actualmente, existe una perspectiva más interactiva entre la genética y las características individuales que rodean al individuo.

Martínez (2016) analizó determinadas características psicológicas; por ejemplo, autoestima, motivación hacia el trabajo escolar, rendimiento del alumno y las relacionó con la disrupción escolar. Encontró la baja autoestima del alumno,

tratando de conseguir la atención de los adultos y su aceptación, manifestado en un comportamiento disruptivo en la escuela. La motivación del alumno para el trabajo escolar es un predictor asociado negativamente con la disrupción y positivamente con su nivel de responsabilidad durante las clases (Lewis, citado por Martínez, 2016). Así, según este autor, la motivación facilitaría la concentración del alumno mientras que la disrupción la inhibiría. También relacionó el género y la edad con el origen de la disrupción. Los varones se comportan más disruptivamente que las mujeres; además durante la adolescencia se incrementan los problemas de indisciplina, coincidiendo con los cambios propios de esa etapa del desarrollo humano.

Para Rodríguez (2010), el género y la edad también se asocian directamente con la conducta de los estudiantes, además de la ubicación de nacimiento que ocupan en la familia, las características de los padres en relación con el nivel de escolaridad e incluso la actividad que desarrollan actualmente.

Gesell (citado por Sepúlveda, 2013) establece una relación entre el comportamiento de los niños y la etapa de desarrollo en la que se encuentren: “El crecimiento mental, dice, está profunda e inseparablemente ligado al crecimiento del sistema nervioso” (p. 15). Sostiene que, a veces, los alumnos pueden encontrarse en una etapa de desarrollo en la cual se hallen más nerviosos y alterados, produciendo comportamientos fuera de lo habitual. Se puede argumentar que a veces los comportamientos de los niños están intrínsecamente relacionados con las etapas de desarrollo o crecimiento. Siendo el estadio de desarrollo N° 7 el que comprende a estudiantes de 10 a 16 años y caracterizándose, por ser una época de transición y comienzos. Ovalles (2017) denomina a la adolescencia

“momento de crisis”, que influye en la vida de quien la vive y en sus más cercanos, por ser los adolescentes quienes viven, crean conflictos y tensiones con facilidad.

García (2016) coincide con Martínez (2016), para quienes la autoestima y el autoconcepto también pueden generar muchas de las malas conductas de los alumnos. Pues lo que busca cada alumno en la escuela es adquirir éxito y reconocimiento, aunque no siempre lo consiga de la mejor forma, por lo que buscará diferentes alternativas para conseguirlas. “Por ejemplo, siendo chistosos, sintiéndose poderoso al intimidar a otro compañero, contestando al profesor para rebatir su autoridad... y diversas conductas disruptivas que contaminan la atmósfera del aula” (p. 3).

La mejor forma de conseguirlo es mediante el estudio, que le otorgará éxitos académicos, siendo reconocido por el resto de sus compañeros y equipo docente. Esta situación genera graves problemas, porque no todos los niños, por diversas circunstancias, pueden lograr esa meta de prestigio y valoración, además buscarán diferentes alternativas para conseguirlas.

¿Qué puede llevar a un alumno a comportarse de forma disruptiva? Entre otras, las posibles respuestas serían: demostrar hasta dónde llegan las normas propuestas por el profesor exhibiendo y defendiendo su identidad personal, demostrar ante los demás que posee un estatus más elevado, desahogarse de la tensión y disciplina del aula, luchar por captar la atención, deseo de poder, ganas de venganza, etc. como consecuencia de experiencias personales o familiares. Una superficial o una profunda son los dos niveles de comprensión de las motivaciones de los alumnos disruptivos (McManus, citado por (Gallego, 2012).

Se suman otros factores individuales que los estudiantes pueden experimentar: maltrato físico y verbal, discriminación o rechazo, sentimientos de

abandono (Guamán & Vaca, 2011). El autocontrol, la empatía, la capacidad de adaptación a la escuela, las habilidades básicas de relación son indicadores personales que también originan conductas conflictivas (Trianes, citado por Castro, 2014).

5.1.4.2. Factores familiares del alumno

El origen de las conductas disruptivas del alumnado está asociado con la influencia de la familia y entorno pues repercute directamente en el estado emocional de los hijos. La carencia de afecto de alguno de los padres ya sea por muerte, abandono, emigración, divorcio o separación; la falta de dedicación de tiempo por exceso de trabajo; la sensación de preferencia de los otros hermanos; o un ambiente familiar deteriorado con frecuentes disputas de distinta índole ... se verán reflejados en el entorno escolar (Sabroso, Jiménez, & Lledó, 2011). Aguilar (2002) coincide con los autores anteriores en que la calidad y satisfacción de las relaciones entre padres y estos con sus hijos son esenciales en la educación y el buen ajuste psicosociológico de los mismos.

Ison (2004) advierte que la situación económica familiar, la constitución del grupo familiar, los hábitos de crianza, las relaciones sociales de los padres, su salud mental e incluso el nivel educativo de los cuidadores se asocian directamente con niños con conductas disruptivas.

Guamán & Vaca (2011) añaden a los anteriores factores: base genética, malos tratos, las familias numerosas, padres asociados con delincuencia o conductas antisociales.

Rodríguez (2010) mediante expertos concluye que la organización familiar actual al vivir o no con la familiar nuclear, quien asume la disciplina, la consistencia disciplinaria entre los padres o cuidadores, y las experiencias difíciles vividas por el

niño en la infancia como la separación de los padres o el conflicto entre ellos e incluso la muerte de uno de ellos, se asocian directamente con los problemas de conducta de los estudiantes registrándose con las condiciones presentes o pasadas relacionadas con la crianza.

Para la mayoría de docentes, la familia disfuncional es el principal origen de la disrupción, además de la influencia del entorno social y la pérdida de valores. El núcleo familiar se encuentra debilitado por diversos factores predictivos: la problemática del nivel de vida actual, la falta de muestra de afecto entre los progenitores. Estas situaciones conllevan a la desatención de los hijos, los inducen a aprender conductas violentas, a incrementar la marginalidad y la delincuencia en nuestra sociedad durante su adolescencia y edad adulta (Rabazo, 1999; Melendo, 2010; Giusti, citado por Sulbarán & León, 2014; Parker y Asher, citados por Estévez et al., 2007).

El modelo de socialización familiar, las actitudes emocionales básicas de la familia, su permisividad o exigencia además de sus métodos disciplinarios, también favorecen la aparición de conductas conflictivas en los estudiantes (Trianes, citado por Castro, 2014). No quedan al margen, la ausencia de normas y límites en los entornos escolares y familiares y la falta de coordinación, entre otros, según la percepción de los docentes (Álvarez et al., 2016a).

Freire (2012) aduce que la funcionalidad familiar influye sobre la presencia de conductas disruptivas en el adolescente, si se evidencia la cohesión, la armonía, la comunicación, la permeabilidad, la afectividad, los roles y la adaptabilidad ante situaciones que pueden o no ocurrir en la familia.

Por su parte, Gallego (2012) determina que la situación familiar, las expectativas académicas incide sobre el aprendizaje de sus hijos, situación

económica, tipo de familia, relación entre los progenitores y número de hermanos, los cuales condicionan la actitud del alumnado en el aula y en otros contextos no educativos.

5.1.4.3. Factores escolares del alumno

Las conductas disruptivas forman parte de un fenómeno complejo, en el cual convergen diversos factores; por ejemplo, los escolares, siendo determinantes el currículum, la oferta educativa, la organización escolar (agrupamientos del alumnado, ratio, horarios, etc.), estilo docente predominante, formación del profesorado, compromiso del profesorado con el centro, planes específicos para el desarrollo de la convivencia, valor de la participación, distribución del poder y nivel de corresponsabilidad y papel del alumnado y de sus familias, entre otros (Gallego, 2012).

García (2008) analiza la eficiencia personal del docente y cómo esta puede afianzar su autoridad para controlar la disrupción escolar, el empezar y acabar puntualmente la clase, la buena preparación de los temas y de los materiales didácticos, el iniciar prontamente la tarea educativa en el aula de clase, el comunicarse eficientemente, el mantenerse alerta ante las incidencias de la clase y el analizarlas para actuar prontamente.

Gotzens et al. (2010) consideran que los docentes no tienen claro sobre lo que es o no aceptable en clase; pues tienden a aplicar conocimientos basados en sus propias experiencias, menos en los científicos. No identifican claramente qué situaciones alteran negativamente el comportamiento de los alumnos; por ende, el funcionamiento del grupo de clase y sus aprendizajes, por la falta de preparación sobre organización y gestión de la disciplina escolar.

También influyen la renuencia del docente a aplicar enfoques activos de enseñanza y aprendizaje o cualquier otro tipo de iniciativa innovadora. Sin embargo, los estudiantes aprenden activamente, con mayor independencia y cooperativamente; ellos mejor previenen y enfrentan la disrupción (Freiberg, citado por Moreno & Torrego, 2011).

Trianes (citado por Castro, 2014) sustenta que las relaciones entre compañeros y la influencia del centro y el docente también ocasionan conductas conflictivas en los adolescentes, incidiendo las redes de apoyo y amistad, la aceptación/rechazo dentro del grupo, las dificultades de aprendizaje, la pertenencia a minorías ya sean étnicas o culturales para los primeros; el régimen disciplinar, la organización del aula, el tamaño de la escuela, la metodología didáctica aplicada, la estrategia de atención a la diversidad, las relaciones docentes, la oportunidad de participación, la acción tutorial para los segundos.

También tenemos, entre otros, factores determinantes de las conductas disruptivas que inciden sobre el aprendizaje y sobre las relaciones interpersonales de los adolescentes: la metodología de trabajo poco atractiva, la falta de respeto hacia los compañeros, la escasa motivación a los contenidos, la falta de sensibilidad del docente, las dificultades del docente para controlar el grupo (N. Castro, 2014): la personalidad del docente, su estilo al enseñar, cómo maneja el aula (Torrego & Fernández, 2006).

En resumen, detrás de una conducta disruptiva hay una extensa información valiosa que debe ser analizada por los docentes, los padres, el equipo directivo y el orientador del centro. No se puede obviar el ambiente del centro, el tipo de alumnado, así como el profesorado, pues estos factores configuran las características del centro escolar (Jurado & Justiniano, 2016).

5.1.4.4. Factores sociales del alumno

Las conductas disruptivas de los alumnos naturalmente se refleja en los problemas de una sociedad que de muchas maneras condiciona la vida interna en las escuelas.

Gallego (2012) observa una sociedad enfocada en el individualismo, solamente en lo presente, materialista, deslumbrada por los ídolos deportivos, musicales o de los realities televisivos, incluso por las redes sociales; este panorama permite explicar muchos de los comportamientos disruptivos en las aulas.

Los medios de comunicación, específicamente ciertos tipos de programas televisivos, diversos ejemplares de revistas y el uso de la computadora son los principales responsables de la aparición de conductas conflictivas en adolescentes (Trianes, citado por Castro, 2014). Igualmente, influyen, de manera notable, el uso indiscriminado y la falta de control de las redes sociales y novedosas aplicaciones móviles sobre las conductas de los niños y los adolescentes (Álvarez et al., 2016a).

Así mismo, impactan negativamente los diversos cambios en la sociedad actual; por ejemplo, la disminución del respeto a la autoridad, cuyos menores intentan superar a los adultos; la sobreprotección de los hijos, el estar inmersos en un mundo visual y sonoro; las percepciones equivocadas del estudiante acerca de su futuro (Sepúlveda, 2013).

5.2. Gestión docente

El principal responsable de gestionar el aula es el maestro (Gil et al., 2016b). Su comportamiento, actitudes, reacciones, decisiones y todo cuanto haga son observados por sus alumnos e influyen sobre ellos trascendentalmente. Incluso en las relaciones que cree con sus alumnos y las que ellos realicen con sus congéneres en el aula de clases (Barreda, 2011). Sin embargo, en algunas situaciones quien

genera la indisciplina es el mismo docente al no organizar su aula, su programación de clases, al interactuar inadecuadamente con el estudiante, al errar en aplicar un determinado estilo (Gallego, 2012).

Por lo tanto, para conducir el proceso educativo, satisfacer las demandas y expectativas de la sociedad y promover una educación integral en nuestros ciudadanos, es necesario que los docentes posean una serie de destrezas que faciliten su trabajo de manera gerencial en el aula. Por eso éste debe ser planificador, mediador, estratega y evaluador (Díaz & Hernández, 2002).

Moreno y Torrego (2011) enfatizan que para gestionar el aula y conducirla hacia determinada dirección se deben considerar siete elementos, todos ellos susceptibles y modificables: (a) La distribución estratégica y flexible de personas y materiales en el aula. (b) La distribución y uso del tiempo de acuerdo con el clima del aula, al rendimiento de los estudiantes y a la incidencia de interrupción. (c) El discurso e interacción verbal del docente orientado a reforzar determinados tipos de relaciones interpersonales. (d) La interacción no verbal y paraverbal constantes del docente como prevención de conductas disruptivas. (e) El tipo de reacción inmediata del docente ante la interrupción (agresivo, pasivo, asertivo, cooperativo). (f) El estilo motivacional del docente que si se descuida puede acarrear, como consecuencia, la interrupción. (g) Preparación y gestión de las actividades y tareas de aprendizaje de manera estratégica. (h) La administración y dosificación apropiada de elogios y refuerzos en general. (i) El liderazgo del docente para distribuir poder y ejecutar su autoridad dentro del aula.

Sin lugar a dudas, todo el contexto escolar condiciona el trabajo y la convivencia, por lo que resulta importante cómo está organizado el centro escolar, en su currículo, espacios, tiempo, normas, reglamentos, estructura cooperativa o

competitiva. Además también son relevantes los estilos democráticos, autoritarios, permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, los valores que se fomentan, critican y, por supuesto, el modo como el docente resuelve los conflictos y problemas (Palomero y Fernández, 2001).

Penalva et al. (2013) ubican al docente como el principal responsable del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que analiza su desempeño docente en la organización, funcionamiento del centro y especialmente en su gestión eficaz del aula. Concluye que éste debe gestionar su accionar docente en base a la planificación de manera individual; al uso de metodologías de acuerdo con los objetivos planteados, el desarrollo de las relaciones interpersonales con sus alumnos, con los padres de familia y su comunidad educativa; sin dejar al margen la coordinación interprofesional sobre aspectos curriculares y afines, la resolución de conflictos ya sea para retomar el orden en la clase o la gestión del conflicto y la evaluación. Los mismos que han sido considerados para el desarrollo de esta investigación.

5.2.3. Ámbitos de la Gestión docente

5.2.3.1. Planificación docente

La planificación también también es entendida en los términos de eficacia, previsión, anticipación y eficiencia, puestos al servicio del logro de objetivos. Para otros autores es una manera de visionar el futuro; por lo tanto, el planeamiento es el proceso de previsión, anticipación y proyección de un escenario no real, próximo a realizarse (Mateo, 2018). Llevado este concepto al ámbito exclusivamente pedagógico, la planificación curricular incluiría todas las acciones destinadas a diseñar, instrumentar y evaluar la currícula, de manera general, la planificación es la anticipación de actividades pedagógicas (Álvarez, citado por Mateo, 2018).

El docente, principal gestor de la convivencia escolar, deberá incluir en la programación de aula los diferentes elementos del currículo, así como los ajustes y adaptaciones del mismo a las distintas necesidades del grupo de alumnos. Sin embargo, también resulta imperativo organizar el aula planificando cómo se distribuirá la estructuración temporal y a los estudiantes en los diferentes grupos considerando su diversidad. El ubicar tanto al estudiante como al docente con sus respectivos mobiliarios en el espacio físico considerando la dimensión y estética, higiene, presentación de trabajos, comunicaciones internas; es decir, la ecología del aula (Torrego y Fernández, 2006).

Al planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, también se debe contemplar las emociones y los valores, como parte de la materia escolar, la diversidad de los estudiantes y la elaboración de normas democráticas basadas en el respeto. Además resulta conveniente seleccionar en la planificación metodologías de aprendizaje cooperativo, con equipos heterogéneos. De este modo, se mejorarán las convivencias que estén deterioradas, ya que en la vida escolar se dan procesos de anti-valores con más frecuencia de lo que se suele pensar. Por ende, se desarrollarán habilidades sociales y predisponiendo a los alumnos para cooperar, negociar y cuestionarse lo que es injusto (Soler, citado por Barreda, 2011).

Vaello (2011) menciona que la buena convivencia debe ser planificada día a día, corrigiendo conductas antisociales y sustituyéndola por hábitos pro-sociales. Si la tendencia es que los conflictos ocurran en los lugares y momentos similares, entonces se puede planificar cómo se los enfrentará e idealmente marcar pautas a lo largo del curso creando bases para su prevención.

5.2.3.2. Metodología docente

El docente, principal gestor del clima del aula, deberá analizar la metodología a utilizar en la que considerará los intereses de los adolescentes, sus tiempos de atención, sus formas de aprender. Si desea la interacción de sus miembros, utilizará una metodología participativa, mas si opta una pasiva elegirá una clase magistral. Sin embargo, los trabajos en grupo logran que se apoyen entre los mismos alumnos, que refuercen las relaciones positivas entre ellos (Barreda, 2011).

Por lo tanto, el profesor ha de ser un especialista en los aspectos metodológicos, para la asimilación de los contenidos curriculares y la consecución de las metas y objetivos propuestos. El organizar las actividades en el aula sigue unos principios metodológicos e implica decisiones que afectan las estrategias de enseñanza, los medios y recursos, y a la organización del entorno de aprendizaje de la clase (Torrego, 2006). Sin embargo, para Martínez (1996) si el docente desea lograr un buen clima de clase partirá de casi cero, pues cada materia, cada año, cada grupo de alumnos, son particulares y su intervención deberá situarse en el marco de la acción tutorial.

En conclusion, al docente le compete manejar diversas situaciones problemáticas para guiar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debiendo utilizar estrategias didácticas y además abordar una intervención didáctica. Las primeras son consideradas como el conjunto de acciones que realiza el docente de manera clara, explícita e intencional; para orientar, guiar y facilitar el aprendizaje; mientras las segundas permitirán actuar de manera secuenciada y optimizar el mencionado proceso (Delgado, 1991; Rosales, 2004; Rajadell, citado por Gil et al., 2016b).

5.2.3.3. Relaciones interpersonales del docente

La práctica docente se fundamenta sobre las relaciones de los actores, quienes intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Es relaciones son complejas, determinan el clima institucional que cada día se va reconstruyendo dentro del establecimiento educativo. Resulta imperativo analizar y reflexionar sobre “el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción entre ellos” (Salinas, 2014, p. 29).

El profesor, líder formal, posee características propias que indican su actuación en el desarrollo de la clase. El tipo de liderazgo que cultive muchas veces dependerá de sus años de experiencia, de su orientación pedagógica, de cómo transmite satisfacción con el aprendizaje, del compromiso asumido personalmente con la educación de las generaciones futuras, de su prestigio profesional, de su empatía con sus alumnos, etc. Por lo tanto, el clima de la clase se condicionará en cómo el docente ejerza la disciplina al organizar el aprendizaje o al establecer las normas o los límites requeridos (Martínez, 1996).

Bajo la premisa de que si se mejora el bienestar de cada individuo, repercutirá sobre el bienestar general de la clase. Obiols y Pérez (citados por Barreda, 2011) proponen diversas actividades para desarrollar las competencias emocionales de manera personal, cuyo aspecto también a ser aplicado por el propio docente para mejorar su misión de educar socioemocionalmente.

Consecuentemente, se podrá socializar un programa de bienestar para los adolescentes en el que se los oriente para desarrollar recursos adecuados para

afrontar su vida así como sus relaciones sociales y emocionales (López y Cols, citados por Barreda, 2011)

Brekelman, Levy y Rodríguez (citados por Gallego, 2012) analizaron cómo el profesor se aproxima a sus alumnos y cómo gestiona su influencia, estableciendo ocho tipos de estilo de interacción del profesorado con sus alumnos. Estos estilos docentes repercuten directamente en el modo de aprendizaje de los alumnos, en el ambiente que se genera en el aula, y además consideraron que, en cierto modo, favorecen o inhiben la disrupción en el aula.

En esta perspectiva, Giner & Puigardeu (2017) enfatizan que para el colectivo de los profesores, y más específicamente de los tutores, la comunicación constituye la más importante herramienta de trabajo que se tiene, para gestionar las relaciones en el aula y potenciar el aprendizaje de sus alumnos. El trabajo del tutor es acompañar en este camino que realizan sus alumnos, guiándolos y orientándolos para que alcancen el máximo de sus capacidades y habilidades.

Por lo tanto, el docente para ser competente en sus relaciones interpersonales, deberá mejorar sus propias habilidades sociales, para gestionar conflictos interpersonales, practicar su competencia ética, para intervenir adecuadamente en casos de conflicto y aplicar estrategias preventivas o de intervención para resolver los problemas manteniendo una actitud favorable a la convivencia (CCE, 2206; García y Pineda, citados por Penalva, Hernández, & Guerrero, 2013a).

En la relación entre alumnos y profesores se modela el respeto y la cordialidad de manera que se enseñan a ambos. Así mismo, la implicación familiar positiva influye sobre las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren (Muller, 1998), por lo que

resulta ventajoso el integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e informarles periódicamente de cómo van avanzado en dicho proceso.

Sin duda alguna, las interacciones entre el docente y el alumno, entre los propios compañeros inciden sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso se requieren acciones de intervención en el buen manejo de la convivencia escolar y no solo de prácticas convencionales (LLECE, citado por Díaz & Sime, 2016).

5.2.3.4. Coordinación interprofesional del docente

Participación activa de los diversos profesionales que actúan en las escuelas, superando concepciones de colaboración artificial y fomentando una cultura de colaboración (Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra, & Rodorigo, 2014).

Se reconoce a la docencia como un quehacer complejo, en el cual se exige “una actuación colectiva con sus pares para el planeamiento, evaluación y reflexión pedagógica”. Esta práctica profesional es social e institucional. Por lo tanto, las decisiones más relevantes que afectan a la comunidad educativa deben tomarse a nivel colegiado, a través de comisiones, grupos de trabajo y asambleas. Todo esto exige que los maestros colaboren entre sí y se organicen (Ministerio de Educación, 2016).

La integración de la educación sociolaboral en el marco curricular depende, en gran medida, del grado de participación e implicación del profesorado.

Esta colaboración gira en torno a un núcleo de personas que comparten intereses comunes y poseen la voluntad de reflexionar sobre la mejora educativa y encaminar su práctica para alcanzar las metas. Sin embargo, son muchas las resistencias del profesorado para implicarse en el enfoque de educación sociolaboral, a pesar de las múltiples oportunidades que éste le ofrece para ayudar a

los alumnos en profundizar el conocimiento sobre sí mismos, el mundo académico y el mundo del trabajo. Además los profesores tienen en sus manos la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares oportunas para ofrecer una educación de calidad, relevante y significativa, que permita a los jóvenes ir construyendo paulatinamente su proyecto personal de vida. No obstante, si no se vencen las resistencias del profesorado ante la educación sociolaboral, ésta tendrá un alcance limitado, las materias escolares perderán su dimensión orientadora y la educación integral de los jóvenes seguirá siendo un viejo desideratum del sistema educativo (Santana, 2006).

La planificación y desarrollo de la enseñanza en la escuela, a la que todos aspiramos para que se logre concretar la misión institucional, solo es posible si sus miembros —los docentes— comprenden que el resultado de su labor individual depende de aquello que sus pares realicen o puedan realizar, y que esto, a su vez, depende de lo que él haga o pueda hacer. La práctica individual de la enseñanza se comprende mejor desde una perspectiva colegiada (Ministerio de Educación, 2016, p. 18).

5.2.3.5. Resolución de conflictos

Moreno (2006) considera que los conflictos se dan naturalmente en cualquier situación de convivencia entre personas, por lo que deben aprovecharse como una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo personal. Sin embargo, claro está que el esfuerzo conjunto de la escuela y su administración, la familia y los medios de comunicación juntamente con la sociedad en general deben responder al reto de solucionar los conflictos escolares que hoy significan educar y convivir (Ander-Egg, 2005).

Aunque no todos los conflictos son totalmente negativos, ya que dependen de muchas variables que son gestionadas por los docentes. Estos deben tener las competencias necesarias para orientar los comportamientos de los alumnos en

gestión de cada conflicto (Pantoja, 2005). Por eso para Gil et al. (2016b), el maestro es el principal responsable de gestionar el aula, y todo lo que en ella ocurra.

Además de guiar en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, el docente debe orientar al estudiante para desarrollar competencias sociales, para gestionar los conflictos democrática y asertivamente (Penalva et al., 2013a). Mayor y Solevy (1997) se preguntan cómo lograr que los estudiantes adquieran esas competencias. Los mismos responden: se deben incluir en la práctica docente recursos y estrategias que permitan desarrollar la inteligencia emocional, para poder razonar con las emociones.

Desde otra perspectiva, Barreda (2011) afirma que los conflictos no sólo se presentan entre alumnos sino que también pueden presentarse entre docente-estudiante, por lo que propone la mediación como solución al conflicto entre los primeros, la cual suele estar recogida en el Plan de Convivencia de los centros.

Pantoja (2005) propone utilizar, regular y dar un tratamiento positivo a los conflictos, a través de procesos complementarios: la mediación y la negociación.

Finalmente, Vaello (2011) propone insertar cuñas emocionales cuando aparezca un conflicto, en momentos propicios, cuando el docente pueda abordarlos en las tutorías o en las asignaturas en las cuales se traten contenidos transversales, de corte actitudinal.

5.2.3.6. Evaluación docente.

Es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de mejorar oportunamente su aprendizaje o mejorar los procesos de enseñanza (Programa curricular de Educación Secundaria del MINEDU, 2016)

Durante el proceso pedagógico deben ser evaluados la enseñanza y el aprendizaje, cuyos objetivos condicionan el establecimiento de los criterios de evaluación (Luperdi, 2018). La evaluación es una actividad sistemática y continua, así como el mismo proceso educativo, constituye un subsistema integrado dentro del propio sistema de la enseñanza, tiene la misión especial de recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto, para mejorar el propio proceso, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso (Salinas, 2014).

Por lo tanto, la evaluación debe servir de ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, se busca que la evaluación sea justa; el docente aprende a evaluar con justicia, actuando sabiamente, durante la evaluación, enfocando los problemas de la vida en la perspectiva de bueno y lo correcto (Díaz, 2012).

5.3. Disrupción escolar y gestión docente

La escuela no sólo es un espacio donde se desarrollan conocimientos, sino también actitudes y valores, los cuales promueven una convivencia pacífica entre los seres humanos, cuyo ideal no siempre se logra debido a diversas situaciones y factores individuales y sociales que terminan involucrando a sus sujetos en situaciones de conflicto e incluso en las de violencia (Díaz y Sime, 2016b).

Sin duda alguna, resulta trascendental la educación para la paz y la convivencia como un tema transversal. Por lo tanto, debe incluirse en la práctica educativa del docente cuatro aspectos o dimensiones del ser humano: (a) su autonomía para lograr un justo equilibrio interno, (b) el desarrollo de su capacidad empática para comprender mejor a los demás, (c) las acciones cooperativas que

beneficien también a otros; y por último, (d) el cómo afrontar los conflictos para que no desencadenen en violencia (Ander-Egg, 2005).

5.3.1. Desde la prevención de la disrupción escolar

Se puede prevenir la disrupción escolar, mediante un sistema adecuado de normas, elaboradas con la participación de los estudiantes, mediante el uso de un lenguaje sencillo, específico y positivo, para describir las conductas observables y medibles, en un número lo más reducido posible. Al socializarlas, se las debe ubicar en un lugar visible dentro del aula, cerciorándose que todos las conozcan y sus posibles consecuencias al no llegar a cumplirlas. Sin embargo, “las normas no son suficientes para prevenir la disrupción”, por lo que de producirse inevitablemente, la actuación del docente puede “contribuir a crear un clima de gestión de la disrupción que puede ser o no efectivo a largo plazo (Simón & Alonso-Tapia, 2016).

Barreda (2011) insiste que para prevenir conflictos se debe analizar la comunicación del docente con sus alumnos, mediante un diálogo previo. Ya sea porque muchas veces no tengan la figura de un adulto con quien consultar.

Al buscar un equilibrio entre el clima del aula, el ambiente social y las características del barrio o municipios, se propiciará preventivamente un liderazgo socioemocional. Este permitirá gestionar óptimamente la clase y alcanzar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente, el alumno y el currículo deben buscar el desarrollar no sólo competencias cognitivas sino también competencias emocionales. Estas ayudarán a prevenir los conflictos, fortalecer actitudes y hábitos de convivencia requiriendo de un modelo de educación socioemocional mediante actuaciones planificadas (Vaello, 2011).

White (1979, citada por Cadwallader, 2010) enfatiza que el mejor método para prevenir los problemas de conducta es la prevención; es decir, el planificar cómo evitar esta problemática. Plantea que el docente debe propiciar que los estudiantes confíen en sí mismos, formar parte de sus juegos para reprimir cualquier desorden incipiente, promover la obediencia constantemente, observar síntomas de desasosiego y procurar que se quiten las causas de tensión o promover influencias que las contrarresten.

5.3.2. Desde la afrontación de la disrupción escolar

Los conflictos no tienen necesariamente que afrontarse de modo violento, ya que el ser humano tiene la capacidad de abordarlos de un modo más cooperativo y empático. Aprender a detenernos, analizar detalladamente los conflictos y responder de manera constructiva, debería ser una de las principales tareas educativas del profesorado.

La disrupción se relaciona directamente con el clima de clase y, por eso, resulta imperativo identificar sus factores contextuales. Ames (1992) propone la gestión del clima motivacional de la clase: favorecedor de la orientación a metas de aprendizaje o de resultado y, por ende, a la disciplina en el aula, el clima positivo de clase. La autora propone el desarrollo de seis áreas: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento, evaluación y tiempo (TARGET); mientras que su ausencia o el empleo de patrones opuestos a ellos pueden obstaculizar tales procesos.

También se proponen dos estilos de afrontamiento mediante el uso de estrategias aversivas (coercitivas) y el uso de estrategias constructivas (apoyo) tal como lo muestra la figura 5. Las primeras, al tener un carácter aversivo, incrementan la disrupción mientras que las segundas buscan “apoyar la mejora del

alumno, que ayudan a desarrollar y construir patrones de conducta alternativos” parecer tener el efecto contrario. Sin embargo, aunque los docentes tiendan a utilizar un estilo y eviten el otro, ambos estilos de afrontamiento se relacionan, en alguna medida, de forma positiva (Simón y Alonso-Tapia, 2016).

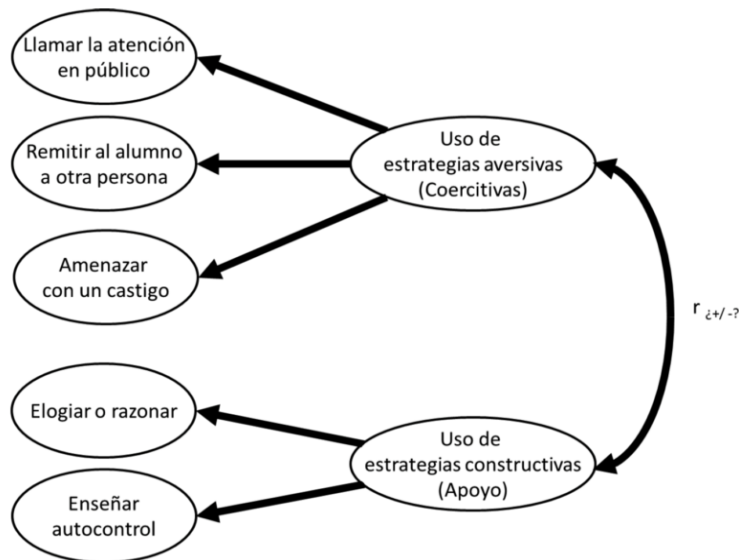


Figura 5. Clima de gestión de la disciplina en el aula. Modelo básico. (Simón & Alonso-Tapia, 2016)

Sin duda alguna, el tener un mayor control del aula exige aplicar una serie de estrategias que capten la atención del alumnado, estrategias instruccionales, estrategias para mejorar el autoconcepto o, por último, aplicar las estrategias punitivas. Mientras las primeras van de menor a mayor intrusión en el comportamiento del alumno, las instruccionales se adaptan a las características individuales de cada alumno y al uso de metodologías variadas que incluyan actividades flexibles basadas sobre el aprendizaje en grupos cooperativos, organización del trabajo en el aula, pero con cierta flexibilidad etc. Por otro lado, se busca mejorar el autoconcepto, porque este nos permite definirnos como individuos

y diferenciarnos de los demás. Finalmente si no hubo un cambio de actitud entonces se emplearán sanciones correctivas (Vaello, 2003).

5. Marco Conceptual

5.1. Disrupción escolar

Conjunto de conductas inapropiadas que no contribuyen a la creación de un clima adecuado para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por lo que afecta directamente las relaciones interpersonales, ya sea entre docentes-alumnos, entre alumnos y, en algunos casos, entre los mismos docentes (Ander-Egg, 2005). Aunque no son propiamente conductas violentas o tan agresivas, se caracterizan por ser persistentes y manifestarse de manera consistente (Moreno & Torrego, 2011).

5.2. Conductas disruptivas.

Toda actividad mediante las cuales el alumno transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida (Gómez & Serrat, citados por Cabrera & Ochoa, 2010). Conducta que viola el derecho de los demás o las normativas sociales apropiadas a la edad (Castro, 2017).

5.3. Agresividad escolar

Tendencia de comportamiento de forma agresiva en distintas situaciones, atacando, atentando contra el respeto, ofendiendo o provocando a otras personas de manera intencional (Berkowitz, 1996; García, 2017).

5.4. Irresponsabilidad y bajo compromiso escolar

Comportamiento de los estudiantes, quienes expresan excusas y culpan a los demás por sus acciones, negando su responsabilidad, por lo que ellos hacen o dejan de hacer sintiéndose incapaces de cambiar sus propias conductas (Hellison, 1995).

5.3. Desobediencia a las normas escolares

Incumplimiento de las normas por múltiples motivos: incomodidad, egoísmo, descuido, etc.

5.4. Perturbación del ambiente de clase

Comportamientos que provocan más molestias en los demás que en sí mismos (Félix, 2009), en el contexto escolar por la distorsión que producen en el funcionamiento cotidiano del grupo y del centro (Martínez, 2012).

5.5. Factores personales del alumno

Conjunto de características del individuo que originan la disrupción escolar: autoestima, motivación del logro, rendimiento del alumno (Lewis, citado por Martínez, 2016); experiencias de maltrato físico, verbal, de discriminación social o rechazo, etc. (Guamán & Vaca, 2011); autocontrol, habilidades sociales: empatía, capacidad de adaptación a la escuela, de relacionamiento (Trianes, citado por Castro, 2014).

5.6. Factores familiares del alumno

El origen de las conductas disruptivas del alumnado se asocia con la familia a través de las relaciones entre padres e hijos (Aguilar, 2002; Sabroso, Jiménez y Lledó, 2011); el afecto entre los progenitores (Rabazo, 1999; Melendo, 2010; Gallego, 2012; Giusti, citado por Sulbarán & León 2014), la disciplina familiar (Rodríguez, 2010; Trianes, citado por Castro, 2014); Gallego, 2012); la funcionalidad familiar (Freire, 2012); la situación económica, las expectativas académicas sobre el aprendizaje de sus hijos, etc. (Gallego, 2012); la base genética, los malos tratos, los padres asociados con delincuencia o conductas antisociales (Guamán & Vaca, 2011).

5.7. Factores escolares del alumno

Relaciones entre compañeros mediante las redes de apoyo y amistad, la aceptación/rechazo dentro del grupo (Trianes, citado por Castro, 2014). La eficiencia del docente mediante la buena preparación de los temas y de los materiales didácticos, iniciando y terminando con puntualidad las clases (García, 2008); aplicando una metodología atractiva (Castro, 2014) con enfoques activos de enseñanza y aprendizaje (Freiberg, citado por Moreno & Torrego, 2011); considerando el currículum (Gallego, 2012) y el uso de estrategias de atención a la diversidad (Trianes, citado por Castro, 2014). La personalidad del docente (Torrego, 2006), su estilo predominante de enseñanza (Torrego, 2006; Gallego, 2012), su estilo de comunicación (García, 2008). Su organización y gestión de la disciplina escolar (Gotezens, Badia, Genovard, & Dezcallar, 2010; Trianes, citado por Castro, 2014), el manejo del aula ante las diversas interacciones (Torrego, 2006), el mantenerse alerta ante las incidencias de la clase y analizarlas para actuar prontamente (García, 2008) y desarrollar planes específicos para el desarrollo de la convivencia (Gallego, 2012). El valor que se concede a la responsabilidad y participación del alumnado y sus familias (Gallego, 2012) determinan la influencia del centro entre otros factores escolares relevantes.

5.8. Factores sociales del alumno

Influencia de los problemas propiamente sociales (Brown & Munn, 2008): la disminución del respeto a la autoridad, la sobreprotección de los hijos, un mundo visual y sonoro adictivo, percepciones equivocadas del estudiante acerca de su futuro (Sepúlveda, 2013), la influencia de programas televisivos (Trianes, citado por Castro, 2014), los ídolos deportivos, musicales o de los realities televisivo propuestos por la sociedad (Gallegos, 2012), el uso indiscriminado y la falta de

control de las redes sociales y novedosas aplicaciones móviles en niños y adolescentes (Álvarez, Castro, González-González, Álvarez & Campo, 2016; Gallegos, 2012). Asimismo, diversos ejemplares de revistas y el uso de la computadora (Trianes, citado por Castro, 2014).

5.9. Gestión docente

La gestión docente es el desempeño del docente para conducir el proceso educativo, satisfacer las demandas y expectativas de la sociedad y promover una educación integral en nuestros ciudadanos; es necesario que los docentes posean una serie de destrezas que faciliten su trabajo de manera gerencial en el aula. Por lo que éste debe ser planificador, medidor, estrategia y evaluador (Díaz y Hernández, 2002).

5.10. Planificación docente

Instrumento con el que los docentes organizan su práctica educativa articulando el conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que se han de realizar.

5.11 Metodología docente

Conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizaje en los alumnos (Torrego, 2012).

5.12. Relaciones interpersonales del docente

En la relación entre alumnos y profesores, se modela el respeto y la cordialidad de maneras que enseñan a ambos. Así mismo, la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren (Muller,1998), por lo que resulta ventajoso el integrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e informarles periódicamente de cómo van avanzado en dicho proceso.

5.13. Coordinación interprofesional docente

Participación activa de los diversos profesionales que actúan en las escuelas, superando concepciones de colaboración artificial y fomentando una cultura de colaboración (Fernández-Lagarreta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2014). Colaboración que gira en torno de un núcleo de personas que comparten intereses comunes y poseen la voluntad de reflexionar sobre la mejora educativa y encaminar su práctica para alcanzar las metas (Santana, 2006).

5.14. Resolución de conflictos

Habilidades en la gestión de los problemas para convertirlos en realidades potenciadoras de nuevas y positivas oportunidades.

5.15. Evaluación docente

Es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de mejorar oportunamente su aprendizaje o mejorar los procesos de enseñanza (Programa curricular de Educación Secundaria del MINEDU, 2016).

A modo de conclusión, sobre este segundo capítulo se podría enfatizar que la disrupción escolar ha motivado diversas investigaciones en relación con el tipo de conductas disruptivas comunes y no comunes, frecuencia y gravedad, factores que las originan, estrategias de intervención, papel del docente al gestionar su aula entre otros aspectos.

Trasciende que la educación cristiana busca desarrollar armoniosamente “las facultades físicas, intelectuales y espirituales”, por eso el comportamiento de los alumnos con sus compañeros de clases o maestros, evidenciará el cumplimiento de esa misión. Por lo tanto, los problemas de conducta debieran corregirse desde su primera aparición, porque la disciplina es parte de la educación.

Por otro lado, los maestros, quienes tienen la misión de disciplinar, también debieran tratar de descubrir la causa del comportamiento indeseado para que puedan prevenir o enfrentar las conductas indeseadas, porque no fueron disciplinados correctamente por sus padres en el hogar o porque el mismo docente puede ser el causante del desorden en el aula (Cadwallader, 2010).

Desde esta misma perspectiva bíblica cristiana, el educador es el representante de Dios. Debe buscar continuamente ser imitador de Jesús mediante sus palabras y sus métodos de trabajo; sentir la presencia divina mediante la comunión con él; conocer, aceptar y aplicar los principios educativos de Dios; mantener relaciones interpersonales positivas; cuidar su salud física y mental; controlar sus sentimientos, actitudes y dominio propio; actuar con profesionalismo y perfeccionamientos constantes; aceptar los límites y posibilidades del educando; y usar un lenguaje apropiado (Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo, 2009).

La disrupción escolar considerada un fenómeno o conjunto de comportamientos logra interrumpir el normal desarrollo de las clases y origina diversos efectos negativos en el ambiente escolar.

Todas las teorías anteriormente expuestas se centran en principio en el individuo y se basan en factores de tipo biológico, cuya posible relación de la conducta violenta sea el producto de una anomalía genética o la segregación excesiva de testosterona. La explicación psicológica basadas en la corriente conductista, por asociación de un estímulo (condicionamiento clásico) o por la obtención de una recompensa (condicionamiento operante). Las teorías sociológicas relacionan su explicación a elementos del ambiente y del contexto social, siendo los microsistemas de la familia y escuela del individuo los más importantes para encontrar una explicación. En esta investigación se incluyen 17 características, las parincipales predictoras del origen de la disrupción escolar.

También se concluye que el principal responsable de gestionar el aula es el maestro (Gil et al., 2016b), porque debe poseer una serie de destrezas que faciliten su trabajo en el aula. Penalva et al. (2013) también ubica al docente como el principal responsable del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que analiza su desempeño docente en la organización, funcionamiento del centro y especialmente en su gestión eficaz del aula.

Cabe resaltar que estos aspectos teóricos han sido considerados ampliamente en los instrumentos de esta investigación.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan las especificaciones y procesos metodológicos que sustentan una solución científica a la pregunta de investigación. Se incluye una descripción del tipo de investigación, el diseño de la investigación cuantitativa, la población y selección de la muestra, las características de los instrumentos y, por último, los procesos de recolección y análisis de datos.

1. Tipo de investigación

La disrupción escolar, tema de esta investigación, un fenómeno complejo (Gallego, 2012; Sulbarán y León, 2014), fue abordada mediante una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa. Pues permite que se integren, sistemáticamente, en un “sentido amplio” los métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, permitiendo la presentación de una “fotografía” completa del fenómeno (Chen, 2006; Johnson, citado por Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

La investigación mixta se utiliza para enfrentar la complejidad y diversidad de los fenómenos y problemas actuales que enfrentan las ciencias, constuyendo una perspectiva más amplia y profunda. Conlleva a formular el planteamiento del problema con mayor claridad, producir datos más variados, brindar mayor solidez a las inferencias de toda la información recabada (metainferencias), mejor uso de los datos obtenidos; y en definitiva, “lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández et al., 2014).

Además, el análisis de la disrupción escolar y la gestión docente y sus respectivas dimensiones, exigían “establecer tendencias” que se acomodan mejor a un diseño cuantitativo. Así mismo, al determinar los factores predictores del

fenómeno de estudio desde una perspectiva ecológica y la manera cómo el docente la enfrenta se necesitó obtener un “entendimiento profundo”, afín a un diseño cualitativo (Creswell; Niglas; y Unrau, Grinnell y Williams, citados por Hernández et al., 2014).

Por su complejidad temática, esta investigación fue aplicada en dos poblaciones: una la constituyeron los estudiantes; la otra, los docentes quienes les imparten clases. Ambas corresponden al estudio cuantitativo de esta investigación, de tipo descriptivo, correlacional, de corte transversal y de alcance explicativo.

Descriptivo, porque especifica las variables mostrando con precisión las características más importantes de cualquier fenómeno. Correlacional, porque tiene el objetivo de demostrar que hay una relación o grado de asociación entre las variables e intentar predecir el valor que poseen en la variable relacionada. Por haber recolectado los datos en un solo momento se le denomina de corte transversal. Además trata de explicar por qué ocurre un fenómeno, en qué condiciones se manifiesta, por qué se relacionan dos o más variables. De esta manera, su alcance explicativo proporciona un mejor entendimiento del fenómeno en estudio (Hernández et al., 2014).

Por su parte, la investigación cualitativa, prioriza “la realidad cambiante a la teoría”, utilizando las diversas formas del sujeto para comprender la vida social mediante una visión integral del fenómeno estudiado. Busca “encontrar el porqué de las acciones” a través de una interpretación ajustada al contexto sociocultural e histórico. Además considera a los sujetos reales, generaliza a partir del examen de casos concretos y específicos, analiza la unidad de las partes del todo y presenta una visión holística, en la condición de fenómeno de interrelación (Inga, 2009).

Desde una perspectiva pedagógica, se considera que las acciones del docente deben centrarse en la persona, en el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque es de interés, en esta investigación, conocer la capacidad explicativa de las variables en estudio a través de porcentajes, también es importante conocer el porqué se originan las conductas disruptivas a través de los principales responsables de la convivencia escolar: los docentes.

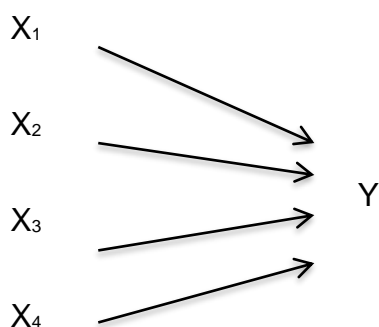
Por consiguiente, para fortalecer los resultados cuantitativos se utilizó una guía de sesión de entrevista semiestructurada aplicada a ocho docentes de los colegios participantes. Díaz-Bravo et al (2013) la recomiendan para lograr una visión complementaria del enfoque cuantitativo.

La entrevista, instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial, se fundamenta en una guía general de contenido que el entrevistador maneja con flexibilidad ajustándose a los entrevistados (Hernández et al., 2014). Además, a través del diálogo, nos permite conocer lo que piensan y sienten los “sujetos de carne y hueso”, percibir su entonación, gestos para poder percibir una interrelación más completa. Así también explicar su proceder, lo cual nos da la posibilidad de tomar decisiones ajustándonos a la realidad (Inga, 2009).

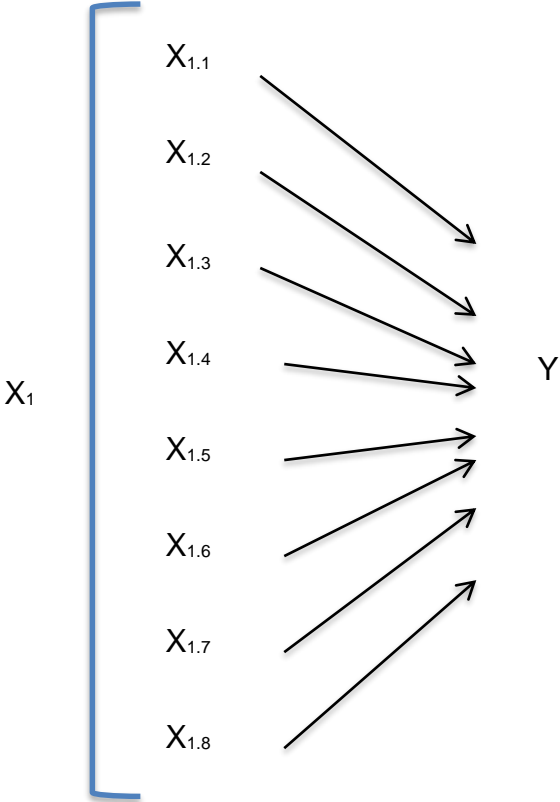
2. Diseño de investigación cuantitativa

2.1. Factores predictores y interrupción escolar

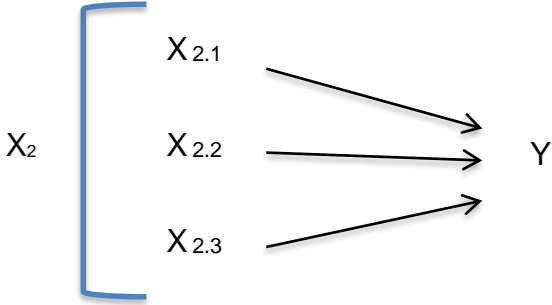
Modelo 1



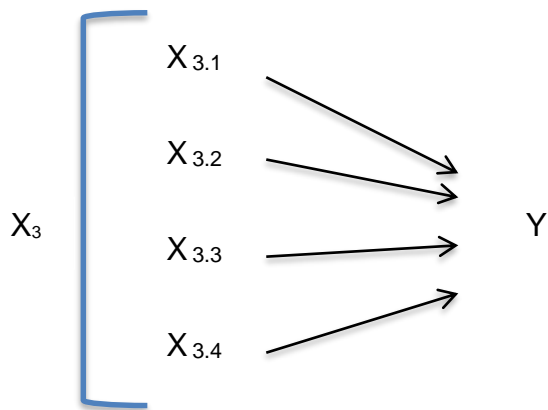
Modelo 2



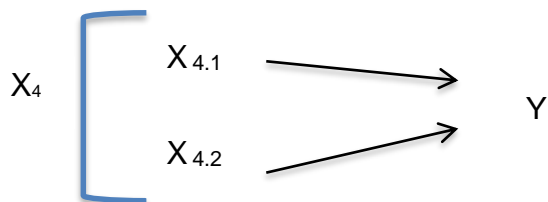
Modelo 3



Modelo 4



Modelo 5



Donde:

X = Factores predictores

X₁ = Factores personales

X_{1.1} = Autoestima

X_{1.2} = Motivación del logro

X_{1.3} = Rendimiento escolar

X_{1.4} = Autocontrol

X_{1.5} = Habilidades sociales

X_{1.6} = Experiencias de maltrato físico

X_{1.7} = Experiencias de maltrato verbal

X_{1.8} = Experiencias de discriminación social

X₂ = Factores familiares

X_{2.1} = Relaciones entre padres e hijos

X_{2.2} = Relaciones entre padres

X_{2.3} = Disciplina familiar

X₃ = Factores escolares

X_{3.1} = Relaciones con los compañeros de clase

X_{3.2} = Actuación del docente durante las clases

X_{3.3} = Actuación del docente durante la resolución de conflictos

X_{3.4} = Influencia del colegio

X₄ = Factores sociales

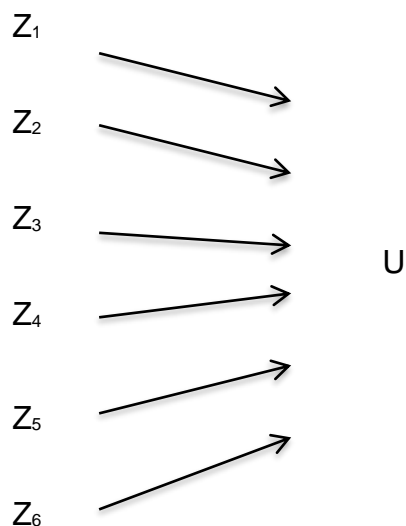
X_{4.1} = Control del uso de las redes sociales

X_{4.2} = Influencia de la sociedad y los medios de comunicación

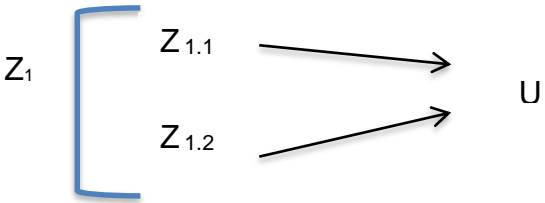
Y = Disrupción escolar

2.2. Factores demográficos y gestión docente

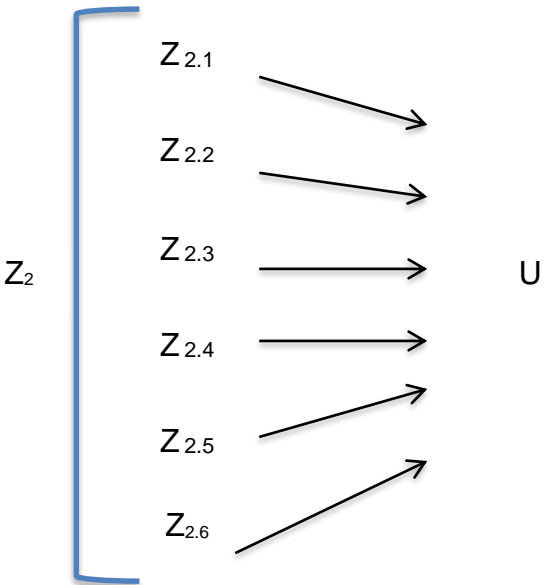
Modelo 1



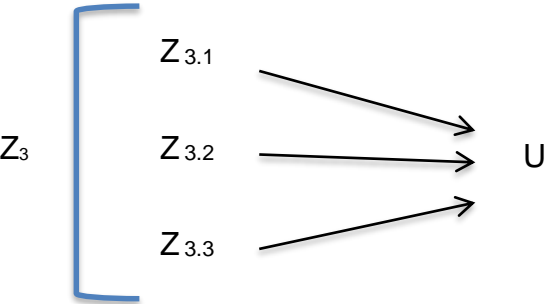
Modelo 2



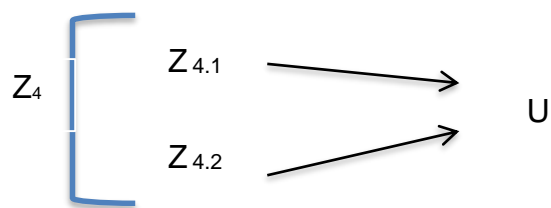
Modelo 3



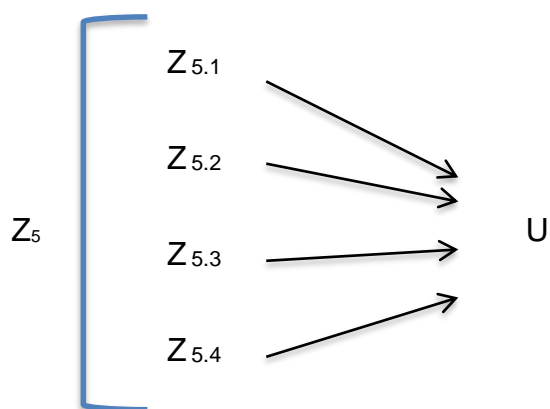
Modelo 4



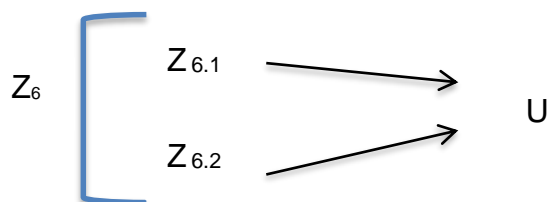
Modelo 5



Modelo 6



Modelo 7



Donde:

Z = Gestión docente

Z₁ = Planificación docente

Z_{1.1} = Planificación curricular

Z_{1.2} = Planificación de sesiones de aprendizaje

Z₂ = Metodología docente

Z_{2.1} = Uso de estrategias metodológicas

Z_{2.2} = Estrategias para motivar a los estudiantes

Z_{2.3} = Estrategias para fomentar la autonomía en los alumnos

Z_{2.4} = Estrategias para el equipo de trabajo

Z_{2.5} = Estrategias de integración según necesidades educativas especiales

Z_{2.6} = Recursos de enseñanza

Z₃ = Relaciones interpersonales del docente

Z_{3.1} = Relaciones profesor-estudiante

Z_{3.2} = Comunicación profesor-padres de familia

Z_{3.3} = Integración a padres en el proceso de E-A de sus hijos

Z₄ = Coordinación interprofesional docente

Z_{4.1} = En la planificación docente

Z_{4.2} = En otros aspectos curriculares

Z₅ = Resolución de conflictos

Z_{5.1} = Estrategias para recuperar el orden en clase

Z_{5.2} = Estrategias para solucionar conflictos en el aula

Z_{5.3} = Gestión de conflictos

Z_{5.4} = Mediación de conflictos en el aula

Z₆ = Evaluación docente

Z_{6.1} = Fases de evaluación de sesiones de aprendizaje

Z_{6.2} = Factores de la evaluación bimestral/trimestral

U = Factores demográficos

3. Definición de la población y muestra

La población objetiva en esta investigación la constituyen los estudiantes y docentes de colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana. Aunque este término geográfico no posee contenido jurídico o geopolítico se la considera la gran urbe que comprende la provincia de Lima y la Provincia Constitucional del Callao con sus 50 distritos (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014).

En el ámbito educativo, todos los colegios pertenecen organizacionalmente a la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DREL) con sus 7 UGELs tal como lo detalla la Figura 6, representando al 653,303 estudiantes en el Nivel Secundario y la Dirección Regional de Educación del Callao (DREC) con su única UGEL de Ventanilla con sus 74,749 estudiantes del mismo nivel de estudios (Estadística de la calidad educativa, 2017).



Figura 6. Distribución geográfica de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (2017)

Sólo el 12% de peruanos considera que la educación escolar pública es buena de acuerdo con la encuesta Pulso de Datun Internacional (Perú 21, 2018).

Por lo que constituye un sector vulnerable al presentar mayores carencias de infraestructura, partidas presupuestales, compromiso de los padres en la educación de los hijos, influencia del entorno social en el que se desarrollan, etc. Además los colegios del sector público significan el 55% en la DREL y el 61% en la DREC representando al mayor porcentaje educativo en el Perú.

4. Técnica de muestreo

De acuerdo con Hernández (2014) se puede determinar el ambiente de estudio por su conveniencia y accesibilidad. Además se consideraron los factores de ubicación geográfica, niveles sociales, económicos y culturales, para que esta investigación posea riqueza en el análisis de sus resultados sociodemográficos. Por lo que se seleccionó 01 institución educativa por cada UGEL de Lima Metropolitana tal como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1
Muestra de investigación de estudiantes participantes

Institución educativa	UGEL	Distrito	Estudiantes encuestados
Institución educativa 6962 Perú - Estados Unidos	01	Villa El Salvador	58
Institución educativa José Antonio Encinas	02	Los Olivos	54
Institución educativa General Ejército Peruano "José del Carmen Marín Arista"	03	Cercado de Lima	94
Institución educativa 2075 Cristo Hijo de Dios	04	Comas	77
Institución educativa 1171 Jorge Basadre Grohmann	05	El Agustino	62
Institución educativa Planteles de aplicación de UNE	06	Lurigancho	105
Institución educativa 6985 Brígida Silva de Ochoa	07	Chorrillos	51
Institución educativa 4001 Dos de Mayo		Callao	56
TOTAL			557

Desde el enfoque cuantitativo, se aplicaron los instrumentos de investigación respectivos a dos grupos: a 557 estudiantes del tercer y cuarto grado del Nivel Secundario, matriculados en el año escolar del 2018 de los colegios seleccionados. De la misma manera, se aplicaron otros instrumentos de investigación a 81 docentes quienes les imparten clases tal como se detalla en la tabla 2.

Tabla 2
Muestra de investigación de docentes participantes

Institución educativa	UGEL	Distrito	Estudiantes encuestados
Institución educativa 6962 Perú - Estados Unidos	01	Villa El Salvador	11
Institución educativa José Antonio Encinas	02	Los Olivos	8
Institución educativa General Ejército Peruano "José del Carmen Marín Arista"	03	Cercado de Lima	13
Institución educativa 2075 Cristo Hijo de Dios	04	Comas	13
Institución educativa 1171 Jorge Basadre Grohmann	05	El Agustino	8
Institución educativa Planteles de aplicación de UNE	06	Lurigancho	12
Institución educativa 6985 Brígida Silva de Ochoa	07	Chorrillos	8
Institución educativa 4001 Dos de Mayo		Callao	8
TOTAL			81

Desde el enfoque cualitativo, se aplicó una guía de entrevista a 8 docentes de las instituciones anteriormente mencionadas. Fueron seleccionados por su experiencia docente y por su disposición para colaborar con esta investigación.

5. Técnica de recolección de datos

Se aplicaron cuatro instrumentos todos previamente autorizados por la Dirección General de cada institución educativa. Los tres primeros fueron encuestas para ser llenados de manera física, los dos primeros por los estudiantes y el tercero

por los docentes. Luego se ingresó la información en la base de datos Excel y SPSS procesándola a través de gráficos y tablas.

El cuarto instrumento fue una guía de entrevista semiestructurada para docentes. La información obtenida fue transcrita, categorizada y expuesta mediante una frecuencia de respuestas. Para identificar las ideas más resaltantes, se utilizó un diseño sistemático (Hernández et al., 2014).

6. Plan de tratamiento de datos

El análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach, para el instrumento aplicado a los alumnos de las diferentes instituciones según los datos de la tabla 3 arrojó un resultado de 59.7% que posibilita que el instrumento aplicado tenga un grado moderado de confiabilidad.

Tabla 3
Análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach CCDA - FPDE

Alfa de Cronbach	N de elementos
.597	35

Asimismo, el análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach, para el instrumento aplicado a los profesores de las diferentes instituciones arrojó un resultado de 96.1%, revelando que el instrumento aplicado sea altamente confiable tal como se observa en la tabla 4.

Tabla 4
Análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach CGDHA

Alfa de Cronbach	N de elementos
.961	108

7. Instrumentos de medición para la recolección de datos

Para que el proceso de observación de personas, objetos, entre otros aspectos de la realidad, tenga sentido es necesario incluir la medición: actividad fundamental en la generación de conocimientos. Fue necesario medir y cuantificar los aspectos de interés científico. Los instrumentos de medición ayudaron a comprobar, lo que la teoría busca explicar en fenómenos existentes que no son visibles, pero que influyen en la conducta (Mendoza & Garza, 2009).

García, Alfaro, Hernández, y Molina (2006) exponen que los cuestionarios son documentos que recogen de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta. Por lo que antes de redactar las preguntas que conforman los cuestionarios se debe conocer cuál es la población objetiva a la que se dirige (nivel cultural, edad, estado de salud) y el sistema por el que se va a aplicar, ya que serán estos aspectos los que condicionaran el número de preguntas, el lenguaje empleado y el formato de las respuestas.

Escofet, Folgueiras, Luna y Berta (2016) plantean que los items deben de tener la forma más breve posible, para evitar un exceso de tiempo o confusión al encuestado. Las preguntas formuladas deben ser claras, precisas y comprensibles; referirse a un solo aspecto; utilizar un lenguaje simple, directo y familiar; evitar la formulación en negativo; o de lo contrario mantener la misma cantidad de opciones negativas y positivas.

En la construcción de los instrumentos utilizados en el enfoque cuantitativo, se consideraron los siguientes pasos:

1. Determinación de las preguntas de investigación, los sujetos participantes y las fuentes de información.
2. Revisión bibliográfica enfocada en las variables de estudio.

3. Determinación de las dimensiones para la medición de las variables de estudio utilizadas por los distintos autores. Cada una ellas tienen un respaldo teórico.
4. Análisis de algunos instrumentos que fueron utilizados para el estudio de las variables de investigación.
5. Selección de las dimensiones de cada una de las variables.
6. Elaboración de una amplia lista de declaraciones basadas en las dimensiones de cada variable.
7. Elaboración de los ítems que iban a constituir el instrumento en cada una de las áreas seleccionadas. En el caso de los cuestionarios elaborados por otros autores, se adaptaron algunos ítems de acuerdo al marco teórico.
8. Estudio de claridad y pertinencia de cada uno de los ítems, a través de personas expertas en el área de investigación, evaluación, especialización pedagógica.
9. Integración de las observaciones, las cuales se tomaron en cuenta para hacer los cambios correspondientes.
10. Selección de los ítems de mayor peso para conformar el instrumento.
11. Solicitud de autorización para la aplicación de la encuesta.

El primer instrumento es un Cuestionario para medir las conductas disruptivas en el aula (CCDA), una adaptación del Cuestionario para medir las Conductas Disruptivas en Educación Física (CCDEF), cuyos autores son Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016). Este instrumento fue validado por juicio de expertos. Consta de 4 dimensiones: agresividad con 5 ítems, irresponsabilidad y bajo compromiso con 4 ítems, desobediencia a las normas con 4 ítems y perturbación del

ambiente de clases con 4 ítems. Sumando un total de 17 ítems que miden la gravedad de las conductas disruptivas del estudiante. Este instrumento mediante la escala Likert medía la frecuencia de las conductas disruptivas que se presentan en las clases en la que se tenían los siguientes valores 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Con frecuencia, 5 = Siempre.

No se encontró ningún instrumento que analizará los factores predictores de la interrupción escolar de acuerdo con la teoría ecológica psicológica. Se procedió a elaborar el segundo Cuestionario para medir los Factores predictores de la interrupción escolar (FPDE), sometido a validación de contenidos por juicio de expertos sobre su claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo. Además, se ejecutó el análisis de fiabilidad por el método de consistencia interna. Este instrumento fue dividido en cuatro factores: personales con 9 ítems, familiares con 3 ítems, escolares con 4 ítems y sociales con 2 ítems. Sumando un total de 17 ítems que evaluaban a manera de autoinforme las características más resaltantes de los factores anteriormente señalados en estudiantes que evidencian interrupción escolar. Los participantes debían evaluar una lista de características y asociarlas con las conductas disruptivas que ellos mismos originaban. Ante determinadas preguntas que medían el nivel de valoración de cinco características personales debían responder una escala de valoración tipo Likert del 1 al 5 donde 1 = Deficiente, 2 = Regular, 3 = Bueno, 4 = Muy bueno, 5 = Excelente. En relación con otras preguntas que debían medir el nivel de frecuencia ante experiencias personales también debían responder con 1 = Siempre, 2 = A veces, 3 = Nunca. Al responder sobre el nivel de satisfacción que aducían frente a características familiares y escolares debían valorar mediante la escala Likert 1 = Muy deficiente, 2 = Deficiente, 3 = Aceptable, 4 = Satisfactorio, 5 = Muy satisfactorio. Finalmente, ante interrogantes

que medían determinadas influencias debían responder 1 = Muy bajo, 2 = Bajo, 3 = Medio, 4 = Alta, 5 = Muy alta.

El tercer instrumento, Cuestionario para medir la Gestión docente: competencias y habilidades en el aula (CGDCHA) una adaptación del cuestionario Percepción de las competencias y habilidades en el aula (PCHA) por Penalva, Hernández y Guerrero (2013), también fue validado por juicio de expertos y sometido a fiabilidad mediante un Alfa de Crombrach. Se utilizó una escala de Likert que se muestra de la siguiente manera: 1 = Poco importante; 2 = Importante; 3 = Muy importante. Su finalidad radica en medir las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de la gestión docente, entendiéndose que el trabajo es integral y abarca obligatoriamente las dimensiadas analizadas. Este instrumento fue aplicado a varios grupos de docentes que impartían clases a estudiantes de 3º y 4º de secundaria de colegios estatales de la ciudad de Lima Metropolitana. Contempló seis dimensiones de la labor docente. Planificación docente con dos sub dimensiones: planificación curricular y planificación de sesiones de aprendizaje y un total de 14 ítems. Metodología docente con seis sub dimensiones: como uso de estrategias metodológicas, estrategias para motivar a los estudiantes, para fomentar la autonomía en los alumnos, para el trabajo en equipo, de integración para estudiantes con necesidades educativas especiales y recursos de enseñanza sumando un total de 28 ítems. Relaciones interpersonales del docente con sus tres sub dimensiones: relaciones profesor-estudiante, comunicación profesor-padres de familia, integración a padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos; con un total de 15 ítems. La cuarta dimensión Coordinación interprofesional contempló las sub dimensiones planificación docente y en otros aspectos curriculares; sumando un total de 10 ítems. En la dimensión Resolución de

conflictos se analizaron las sub dimensiones: estrategias para recuperar el orden en clase, para solucionar conflictos en el aula, para gestionar conflictos y mediar los conflictos en el aula sumando 30 ítems. Finalmente, la dimensión Evaluación docente incluyó las sub dimensiones: fases de evaluación de sesiones de aprendizaje y los factores de la evaluación bimestral/trimestral con 15 ítems. En total este cuestionario para docentes midió 112 ítems.

El cuarto y último instrumento fue una Guía de sesión de entrevista semiestructurada, con 12 preguntas, para ser utilizada en la investigación cualitativa y dar mayores explicaciones al tema de investigación.

Si bien es cierto los resultados cuantitativos corroboran las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación, se necesitaba confirmar evidencias más palpables, así como fundamentar interrelaciones con el marco teórico. Por eso se recurrió a los actores del quehacer pedagógico, a los docentes para enriquecer el trabajo con el fin de dejar sentadas las bases que como investigador no se puede soslayar.

Canales (2006) define la entrevista como “una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, cuyo objetivo final es obtener respuestas verbales a las interrogantes sobre el problema propuesto” (p. 269). Por su parte, Heinemann (2003) sugiere que para complementar la entrevista se pueden emplear estímulos visuales, para que las personas sometidas al estudio faciliten informaciones útiles para resolver la pregunta central de investigación. Por lo que hizo uso de la Infografía de factores predictores de la interrupción escolar como se presenta en el anexo 14.

Se argumenta que la entrevista es más eficaz que el cuestionario, porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de

aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles. Incluso se consiguen significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión (Inga, 2009).

Se redactaron preguntas de opinión y de conocimiento. Preguntas abiertas, con el objetivo de recoger “experiencias, perspectivas y opiniones detalladas”; cuyo orden y lenguaje se ajustaron a los entrevistados (Hernández et al., 2014). De la misma manera, se consideró el contexto social de cada colegio donde los docentes laboran para la interpretación de los significados puesto que representan; en cierta manera, la realidad de 8 localidades de Lima Metropolitana: Villa El Salvador, Los Olivos, Cercado de Lima, Comas, El Agustino, Lurigancho, Chorrillos y Callao.

Por ello Inga (2009) enfatiza en la importancia de la investigación cualitativa en Educación pues al saber lo que piensa y siente realmente y cómo explica su proceder, potencia al docente de la posibilidad de tomar decisiones ajustándose a la realidad. Por tanto, “es reto para los educadores la orientación en función de las posibilidades y necesidades reales de nuestros alumnos y de la educación en general” (p. 218).

8. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos

Se empleó el programa estadístico SPSS 21.0 IBM para Windows, con el que se realizó todo el proceso de análisis estadístico de los datos: análisis de la normalidad de los resultados, análisis exploratorio sobre las características de la muestra y pruebas de correlación, regresión lineal, Anova del modelo y prueba de hipótesis concerniente a la parte cuantitativa.

En lo que respecta a la parte cualitativa, se transcribieron los datos obtenidos mediante la grabación de la entrevista a los docentes seleccionados siguiendo la

guía de la sesión de entrevista semiestructurada. Se procedió a categorizar las frases, aplicar claves a las categorías y finalmente, claves para identificar la frecuencia de las respuestas, definir las frecuencias más altas en porcentajes y transcribir los resultados.

Se puede concluir este capítulo enfatizando que esta investigación fue abordada de manera mixta. El estudio cuantitativo de esta investigación fue de tipo descriptivo, correlacional, de corte transversal y de alcance explicativo. Por su complejidad temática fue aplicada en dos poblaciones: en 557 estudiantes y 81 docentes que les imparten clases. Todos ellos pertenecientes a ocho colegios de secundaria de Lima Metropolitana. Se utilizaron cuatro instrumentos: Cuestionario para medir las conductas disruptivas en el aula (CCDA) una adaptación de Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) que midió la gravedad de las conductas disruptivas. El segundo: Cuestionario para medir los Factores predictores de la disrupción escolar (FPDE) de elaboración propia que analizó los factores predictores de la disrupción escolar de acuerdo a la teoría ecológica psicológica de Bronfenbrenner, Cuestionario para medir la Gestión docente: competencias y habilidades en el aula (CGDCHA) una adaptación de Penalva, Hernández y Guerrero (2013) que midió las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de la gestión docente. Finalmente, se aplicó una Guía de sesión de entrevista semiestructurada, con 12 preguntas, que fue utilizada en la investigación cualitativa y dar mayores explicaciones al tema de investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta investigación busca dar respuesta a los dos objetivos generales propuestos desde un enfoque cuantitativo con sus respectivos objetivos específicos en ambas poblaciones. Luego se hace una descripción de la muestra en algunas de las características demográficas más importantes de los estudiantes y docentes participantes en esta investigación.

En seguida se presenta una serie de análisis estadísticos respecto a los resultados de los cinco modelos de la variable interrupción escolar y los siete modelos de la variable de la gestión docente.

Respecto al enfoque cualitativo se presentan las transcripciones de la Guía de sesión de entrevista semiestructurada realizada a ocho docentes de los colegios participantes. Transcripciones que luego se las categoriza por segmentos, se les aplica claves a dichas categorías y se mide la frecuencia de sus respuestas, realizando importantes interpretaciones.

Finalmente, se hace una discusión de los resultados estadísticos.

1. Análisis descriptivo de los grupos de estudio

1. 1. Análisis descriptivo del grupo de estudiantes

Como se aprecia en la tabla 5 en relación con las edades de los estudiantes, los porcentajes mayores fueron de 44.3%, 26.6% y 20.5% correspondientes a 15, 14 y 16 años respectivamente. Los porcentajes menores fueron de 6.8%, 0.9% y 0.9% que ubican las edades de los estudiantes en 17, 13 y 18 años respectivamente.

Respecto al grado que cursan los estudiantes se presentaron porcentajes de 51.2% y 48.8% correspondientes a los grados de 4to año y 3er año de secundaria respectivamente. Este estudio realizado con 557 estudiantes de secundaria, presentó el 51.2% eran de género femenino y el 48.8% de género masculino.

Respecto a las frecuencias de con quiénes viven los estudiantes tuvo como mayor porcentaje un 44.7% que corresponde a la convivencia con ambos padres, el 29.6% que señala que los alumnos viven con un solo padre, el 17.4% que hace referencia a que los alumnos viven con ambos padres y otros familiares. Y por último un 8.3% que señala que los alumnos viven con otros familiares.

Tabla 5
Datos sociodemográficos de alumnos participantes

Edad del alumno	Frecuencia	Porcentaje
13 años	5	.9
14 años	148	26.6
15 años	247	44.3
16 años	114	20.5
17 años	38	6.8
18 años	5	.9
Total	557	100.0
Grado que estudian		
3ero de secundaria	272	48.8
4to de secundaria	285	51.2
Total	557	100.0
Género		
Femenino	285	51.2
Masculino	272	48.8
Total	557	100.0
Con quién vive		
Ambos padres	249	44.7
Uno de los padres	165	29.6
Otros familiares	46	8.3
Ambos padres y otros familiares	97	17.4
Total	557	100.0

1. 2. Análisis descriptivo del grupo de docentes

Los datos sociodemográficos que se trabajaron en el estudio fueron la edad, el género, el área curricular, el grado que enseña, el grado académico, los años de experiencia, los años de permanencia en la institución, la escala magisterial y la condición laboral. Se analizaron descriptivamente los datos que poseen mayor relevancia en esta investigación.

Según la tabla 6 en relación a la edad, los porcentajes mayores que se observan son de 23.5%, 22.2% y 19.8% que corresponden a edades ubicadas entre 46 y 50 años, 31 y 35 años y 50 y 55 años respectivamente. Los porcentajes menores fueron 9.9%, 7.4%, 6.2%, 6.2% y 4.9%, que corresponden a edades que se encuentran entre 21 y 30 años, 41 y 45 años, 36 y 40 años, 56 y 60 años y 61 a 65 años respectivamente. De la misma manera esta tabla revela que el 58% son mujeres y el 42% son hombres.

De acuerdo con los grados académicos de los docentes, los porcentajes fueron de 49.4%, 42% y 8.6% que corresponden a grados de magister, bachiller y doctor respectivamente.

Los años de experiencia docente tuvo porcentajes altos de 19.8%, 18.5%, 17.3%, 17.3% y 13.6% que corresponden a años de 1 a 5 años, 16 a 20 años, 6 a 9 años, 26 a 30 años y 21 a 25 años respectivamente. Los porcentajes más bajos fueron de 7.4%, 3.7%, 1.2% y 1.2% que ubican los años de experiencia entre 11 y 15 años, 31 y 35 años, 36 a 40 años y 41 y 45 años respectivamente tal como lo muestra la tabla 6.

Tabla 6
Datos sociodemográficos de docentes participantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje
21 a 30 años	8	9.9
31 a 35 años	18	22.2
36 a 40 años	5	6.2
41 a 45 años	6	7.4
46 a 50 años	19	23.5
50 a 55 años	16	19.8
56 a 60 años	5	6.2
61 a 65 años	4	4.9
Total	81	100.0
Género		
Femenino	47	58.0
Masculino	34	42.0
Total	81	100.0
Grado académico		
Bachiller	34	42.0
Magister	40	49.4
Doctor	7	8.6
Total	81	100.0
Años de experiencia docente		
1 a 5 años	16	19.8
6 a 19 años	14	17.3
11 a 15 años	6	7.4
16 a 20 años	15	18.5
21 a 25 años	11	13.6
26 a 30 años	14	17.3
31 a 35 años	3	3.7
36 a 40 a años	1	1.2
41 a 45 años	1	1.2
Total	81	100.0

Además, se organizaron intervalos de clase para analizar los resultados finales de todo el instrumento aplicado en la población de docentes (CGDCHA) considerando que el mínimo puntaje es 112 y el máximo, 336. Se decidió establecer 5 intervalos de clase:

Intervalos de clase	Categoría
112 – 156	Deficiente
157 - 201	Regular
202 - 246	Bueno
247 - 291	Muy bueno
292 - 336	Excelente

Por lo tanto, según la tabla 7 los niveles de la gestión docente tuvo porcentajes de 48.1% que ubica la gestión docente en un nivel excelente, un 44.4% que ubica a la gestión docente como muy buena y un 7.4% que señala a la gestión docente como buena, de esta forma se puede decir que la gestión docente en este caso fue buena.

Tabla 7
Nivel de gestión de docentes participantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	6	7.4
Muy bueno	36	44.4
Excelente	39	48.1
Total	81	100.0

2. Prueba de hipótesis

Enfoque cuantitativo

2.1. Prueba de hipótesis del primer modelo de DE

Prueba de hipótesis

H₀: Los factores predictores no predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores predictores predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

Si $p > 0.05$ se acepta H_0

Si $p < 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 8
Resumen del primer modelo de DE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,344 ^a	.118	.112	7.682

a. Predictores: (Constante), Factores sociales, Factores personales, Factores escolares, Factores familiares

En la tabla 8, se observa la predicción entre la variable “Factores predictores” (factores sociales, factores personales, factores escolares, factores familiares) y la variable “Disrupción escolar”, $r = 0.344$ (34.4%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es 0.118; es decir, estos factores predicen el comportamiento de la disrupción escolar en un 11.8%.

Tabla 9
ANOVA^a del primer modelo de DE

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	4373.584	4	1093.396	18.529	,000^b
1 Residuo	32573.048	552	59.009		
Total	36946.632	556			

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

b. Predictores: (Constante), Factores sociales, Factores personales, Factores escolares, Factores familiares

Según la tabla 9, un nivel de significancia de 0,000 (p valor < 0.05). Esto traduce la posibilidad de que la variable “Factores predictores” (factores sociales, factores personales, factores escolares, factores familiares) explique los valores de la “Disrupción escolar” es suficiente. Dicho de otra forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, los “Factores predictores” (factores

sociales, factores personales, factores escolares, factores familiares) influyen significativamente sobre la “Disrupción escolar” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 10
Coefficientes^a del primer modelo de DE

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	51.907	2.396		21.667	.000
Factores personales	-.368	.100	-.180	-3.693	.000
₁ Factores familiares	-.509	.154	-.159	-3.302	.001
Factores escolares	-.295	.147	-.095	-2.005	.045
Factores sociales	.470	.228	.086	2.061	.040

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

En la tabla 10 se observa que la ecuación resultante es $Y = 51.907 - 0.368X_1 - 0.509X_2 - 0.295X_3 + 470X_4$. De esto se desprende que la dimensión que mejor explica los “Factores predictores” (factores sociales, factores personales, factores escolares, factores familiares) es, X_3 (factores familiares). Es decir, que si los factores familiares mejoran, la “Disrupción escolar” disminuirá en 0.509. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es: 1) Factores personales p valor= 0,000 (p valor < 0.05), esto indica que los factores personales influyen significativamente sobre la disrupción escolar; 2) Factores familiares p valor = 0,001 (p valor < 0.05), esto describe que los factores familiares influyen significativamente sobre la disrupción escolar. 3) Factores escolares p valor = 0,045 (p valor < 0.05), esto revela que los factores escolares influyen significativamente sobre la disrupción escolar. 4) Factores sociales p valor = 0,040 (p valor < 0.05), esto denota que los factores sociales influyen significativamente sobre la disrupción escolar.

2.2. Prueba de hipótesis del segundo modelo de DE

Prueba de hipótesis

H₀: Los factores personales no predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores personales predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

Si $p > 0.05$ se acepta H₀

Si $p < 0.05$ se rechaza H₀

Tabla 11
Resumen del segundo modelo de DE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,340 ^a	.116	.103	7.731

a. Predictores: (Constante), Experiencias de discriminación social, Autoestima, Habilidades sociales, Experiencias del maltrato físico, Experiencias del maltrato verbal, Autocontrol, Motivación del logro, Rendimiento escolar

En la tabla 11, se observa la predicción entre la dimensión "Factores personales" (autoestima, motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales, experiencias de maltrato físico, experiencias de maltrato verbal y experiencias de discriminación social) y la variable "Disrupción escolar", $r = 0.340$ (34.0%), siendo esta predicción baja. Además, se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.116, es decir los "Factores personales", predicen el comportamiento de la "Disrupción escolar" en un 11.6%.

Tabla 12
ANOVA^a del segundo modelo de DE

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	4261.417	8	532.677	8.912	,000 ^b
1 Residuo	32633.621	546	59.769		
Total	36895.038	554			

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

b. Predictores: (Constante), Experiencias de discriminación social, Autoestima, Habilidades sociales, Experiencias del maltrato físico, Experiencias del maltrato verbal, Autocontrol, Motivación del logro, Rendimiento escolar

Según la tabla 12, un nivel de significancia de 0,000 (p valor < 0.05). Esto se traduce en que la posibilidad de que la dimensión “Factores personales” (autoestima, motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales, experiencias de maltrato físico, experiencias de maltrato verbal y experiencias de discriminación social) explique los valores de la “Disrupción escolar”, es suficiente. Dicho de otra forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir los “Factores personales” (autoestima, motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales, experiencias de maltrato físico, experiencias de maltrato verbal y experiencias de discriminación social) influyen significativamente sobre la “Disrupción escolar” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 13
Coefficientes^a del segundo modelo de DE

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	T	Sig.
(Constante)	54.653	2.285		23.919	.000
Autoestima	.025	.105	.010	.241	.809
Motivación del logro	.281	.371	.038	.758	.449
Rendimiento escolar	-1.297	.464	-.154	-2.795	.005
Autocontrol	-.622	.429	-.072	-1.449	.148
¹ Habilidades sociales	-.849	.364	-.103	-2.328	.020
Experiencias del maltrato físico	-.033	.377	-.004	-.086	.931
Experiencias del maltrato verbal	-2.046	.631	-.139	-3.244	.001
Experiencias de discriminación social	-1.865	.621	-.129	-3.001	.003

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

En la tabla 13 se observa que la ecuación resultante es $Y = 54.653 + 0.025x_1 - 0.281x_2 - 1.297x_3 - 0.622x_4 - 0.849x_5 - 0.033x_6 - 2.046x_7 - 1.865x_8$. De esto se desprende que el factor que mejor explica los "Factores personales" (autoestima, motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales, experiencias de maltrato físico, experiencias de maltrato verbal y experiencias de discriminación social) es, X_8 (experiencias de discriminación social). Es decir que si las experiencias de discriminación social mejoran, la "Disrupción escolar" disminuirá en 1.865. Por otro lado se observa que el p valor para las dimensiones es de 1) autoestima p valor= 0,809 (p valor > 0.05), esto indica que la autoestima no influye significativamente sobre la disrupción escolar; 2) motivación del logro p valor = 0,449 (p valor > 0.05), esto describe que la motivación del logro no influye significativamente sobre la disrupción escolar. 3) rendimiento escolar p valor = 0,005 (p valor < 0.05), esto es denota que el rendimiento escolar influye significativamente sobre la disrupción escolar. 4) autocontrol p valor = 0,148 (p valor > 0.05), esto

revela que el autocontrol no influye significativamente sobre la disrupción escolar. 5) habilidades sociales p valor = 0,020 (p valor < 0.05), esto indica que las habilidades sociales influyen significativamente sobre la disrupción escolar; 6) experiencias de maltrato físico, y p valor = 0,931 (p valor > 0.05), esto describe las experiencias de maltrato físico no influyen significativamente sobre la disrupción escolar. 7) experiencias de maltrato verbal p valor = 0,001 (p valor < 0.05), esto denota que las experiencias de maltrato verbal influyen significativamente sobre la disrupción escolar. 8) experiencias de discriminación social p valor = 0,003 (p valor < 0.05), esto indica que las experiencias de discriminación social influyen significativamente sobre la disrupción escolar.

2.3. Prueba de hipótesis del tercer modelo de DE

Prueba de hipótesis

H_0 : Los factores familiares no predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H_1 : Los factores familiares predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

Si $p > 0.05$ se acepta H_0

Si $p < 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 14
Resumen del tercer modelo de DE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,279 ^a	.078	.073	7.848

a. Predictores: (Constante), Disciplina familiar, Relaciones entre padres e hijos, Relaciones entre padres

En la tabla 14, se observa la predicción entre la dimensión "Factores familiares" (relación entre padres e hijos, relación entre padres y disciplina familiar) y la variable "Disrupción escolar", $r = 0.279$ (27.9%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.078; es decir, los "Factores familiares" predicen el comportamiento de la "Disrupción escolar" en un 7.8%.

Tabla 15
ANOVA^a del tercer modelo de la DE

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2886.241	3	962.080	15.620	,000 ^b
1 Residuo	34060.391	553	61.592		
Total	36946.632	556			

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

b. Predictores: (Constante), Disciplina familiar, Relaciones entre padres e hijos, Relaciones entre padres

Según la tabla 15, un nivel de significancia de 0,000 (p valor < 0.05). Esto se traduce en que la posibilidad de que la dimensión "Factores familiares" (relación entre padres e hijos, relación entre padres y disciplina familiar) explique los valores de la "Disrupción escolar", es suficiente. Dicho de otra forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, los "Factores familiares" (relación entre padres e hijos, relación entre padres y disciplina familiar) influyen significativamente sobre la "Disrupción escolar" en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 16
Coeficientes^a del tercer modelo de la DE

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	48.167	1.817		26.505	.000
1 Relaciones entre padres e hijos	-1.660	.579	-.119	-2.868	.004
Relaciones entre padres	-1.230	.439	-.153	-2.801	.005
Disciplina familiar	-.776	.406	-.105	-1.911	.057

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

En la tabla 16 se observa que la ecuación resultante es $Y = 48.167 - 1.660X_1 - 1.230X_2 - 0.776X_3$. De esto se desprende que el factor que mejor explica los "Factores familiares" (relación entre padres e hijos, relación entre padres y disciplina familiar) es X_1 (relación entre padres e hijos). Es decir, si la relación entre padres e hijos mejora, la "Disrupción escolar" disminuirá en 1.660. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de 1) relación entre padres e hijos p valor = 0,004 (p valor < 0.05), esto indica que la relación entre padres e hijos influye significativamente sobre la disrupción escolar; 2) relaciones entre padres p valor = 0,005 (p valor < 0.05), esto describe que las relaciones entre padres influye significativamente sobre la disrupción escolar. 3) disciplina familiar p valor = 0,057 (p valor > 0.05), esto revela que la disciplina familiar no influye significativamente sobre la disrupción escolar.

2.4. Prueba de hipótesis del cuarto modelo de DE

Prueba de hipótesis

H_0 : Los factores escolares no predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H_1 : Los factores escolares predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

Si $p > 0.05$ se acepta H_0

Si $p < 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 17
Resumen del cuarto modelo de la DE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,278 ^a	.077	.070	7.859

a. Predictores: (Constante), Influencia del colegio, Relaciones con los compañeros de clase, Actuación del docente al enseñar las clases, Actuación del docente al resolver los conflictos

En la tabla 17, se observa la predicción entre la dimensión "Factores escolares" (relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente durante las clases, actuación del docente durante la resolución de conflictos e influencia del colegio) y la variable "Disrupción escolar", $r = 0.278$ (27.8%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.077; es decir, los "Factores escolares" predicen el comportamiento de la "Disrupción escolar" en un 7.7%.

Tabla 18
ANOVA^a del cuarto modelo de la DE

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2849.846	4	712.462	11.534	,000 ^b
1 Residuo	34096.786	552	61.770		
Total	36946.632	556			

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

b. Predictores: (Constante), Influencia del colegio, Relaciones con los compañeros de clase, Actuación del docente al enseñar las clases, Actuación del docente al resolver los conflictos

Según la tabla 18, un nivel de significancia de 0,000 (p valor < 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la dimensión "Factores escolares" (Relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente durante las clases, actuación del

docente durante la resolución de conflictos e influencia del colegio) explique los valores de la Disrupción escolar, es suficiente. Dicho de otra forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir los “Factores escolares” (relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente durante las clases, actuación del docente durante la resolución de conflictos e influencia del colegio) influyen significativamente sobre la “Disrupción escolar” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 19
Coeficientes^a del cuarto modelo de la DE

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	47.673	1.818		26.220	.000
Relaciones con los compañeros de clase	-1.746	.393	-.197	-4.438	.000
1 Actuación del docente al enseñar las clases	-.142	.413	-.015	-.344	.731
Actuación del docente al resolver los conflictos	-.965	.440	-.114	-2.194	.029
Influencia del colegio	-.277	.475	-.030	-.583	.560

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

En la tabla 19 se observa que la ecuación resultante es $Y = 47.673 - 1.746X_1 - 0.142X_2 - 0.965X_3 - 0.277X_4$. De esto se desprende que el factor que mejor explica los “Factores escolares” (relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente durante las clases, actuación del docente durante la resolución de conflictos e influencia del colegio) es X_1 (relación con los compañeros de clase). Es decir, que si existe buena relación con los compañeros de clase, la “Disrupción escolar” disminuirá en 1.746. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de: 1) relación con los compañeros de clase p valor= 0,000 (p valor < 0.05), esto

indica que la relación con los compañeros de clase influye significativamente sobre la disrupción escolar; 2) actuación del docente al enseñar en clase p valor = 0,731 (p valor > 0.05), esto revela que la actuación del docente al enseñar en clase influye significativamente sobre la disrupción escolar. 3) actuación del docente al resolver los conflictos p valor = 0,029 (p valor < 0.05), esto describe que la actuación del docente al resolver los conflictos influye significativamente sobre la disrupción escolar; 4) influencia del colegio p valor = 0,560 (p valor > 0.05), esto denota que la influencia del colegio no influye significativamente sobre la disrupción escolar.

2.5. Prueba de hipótesis del quinto modelo de DE

Prueba de hipótesis

H₀: Los factores sociales no predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores sociales predicen, en forma significativa, en la disrupción escolar, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

Si $p > 0.05$ se acepta H₀

Si $p < 0.05$ se rechaza H₀

Tabla 20
Resumen del quinto modelo de la DE

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,167 ^a	.028	.024	8.052

a. Predictores: (Constante), Influencia de la sociedad y medios de comunicación, Control del uso de redes sociales

En la tabla 20, se observa la predicción entre la dimensión “Factores sociales” (control del uso de las redes sociales, influencia de la sociedad y los medios de

comunicación) y la variable "Disrupción escolar", $r = 0.167$ (16.7%), siendo esta predicción baja. Además, se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.028, es decir los "Factores sociales", predicen el comportamiento de la "Disrupción escolar" en un 2.8%.

Tabla 21
ANOVA^a del quinto modelo de la DE

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1029.803	2	514.901	7.942	,000^b
1 Residuo	35916.829	554	64.832		
Total	36946.632	556			

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

b. Predictores: (Constante), Influencia de la sociedad y medios de comunicación, Control del uso de redes sociales

Según la tabla 21, un nivel de significancia de 0,000 (p valor < 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la dimensión "Factores sociales" (control del uso de las redes sociales influencia de la sociedad y los medios de comunicación) explique los valores de la "Disrupción escolar", es suficiente. Dicho de otra forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, los "Factores sociales" (control del uso de las redes sociales influencia de la sociedad y los medios de comunicación) influyen significativamente sobre la "Disrupción escolar" en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 22
Coeficientes^a del quinto modelo de la DE

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	40.641	1.609		25.263	.000
1 Control del uso de redes sociales	-1.626	.409	-.171	-3.973	.000
Influencia de la sociedad y medios de comunicación	.420	.355	.051	1.182	.238

a. Variable dependiente: Disrupción escolar

En la tabla 22, se observa que la ecuación resultante es $Y = 40.641 - 1.626x_1 + 0.420x_2$. De esto se desprende que el factor que mejor explica la “Factores sociales” (control del uso de las redes sociales influencia de la sociedad y los medios de comunicación) es X_1 (control del uso de redes). Es decir, si mejora el control de redes sociales, la “Disrupción escolar” disminuirá en 1.626. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de: 1) control del uso de redes sociales p valor= 0,000 (p valor < 0.05), esto indica que, el control del uso de redes sociales influye significativamente sobre la disrupción escolar; 2) influencia de la sociedad y medios de comunicación p valor = 0,238 (p valor > 0.05), esto revela que la influencia de la sociedad y medios de comunicación no influye significativamente sobre la disrupción escolar.

2.6. Prueba de hipótesis del primer modelo de GD

H_0 : Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en la gestión docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H_1 : Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en la gestión docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H_0

P valor < 0.05 se rechaza H_0 y acepta H_1

Tabla 23
Resumen del primer modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,450 ^a	.203	.097	26.092

a. Predictores: (Constante), Condición laboral, Área curricular, Grado que enseña, Género, Escala magisterial, Grado académico, Años de experiencia docente, Años de permanencia en la institución, Edad

En la tabla 23, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la variable "Gestión docente", $r = 0.450$ (45%), siendo esta predicción media. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.203; es decir, “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) predicen el comportamiento de la “Gestión docente” en un 20.3%.

Tabla 24
ANOVA^a del primer modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	11768.307	9	1307.590	1.921	,063^b
1 Residuo	46292.411	68	680.771		
Total	58060.718	77			

a. Variable dependiente: Gestión docente

b. Predictores: (Constante), Condición laboral, Área curricular, Grado que enseña, Género, Escala magisterial, Grado académico, Años de experiencia docente, Años de permanencia en la institución, Edad

Según la tabla 24, un nivel de significancia de 0,062 (p valor > 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) explique los valores de la “Gestión docente”, no es suficiente. Dicho de otra forma, se acepta la hipótesis nula; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) no

influyen significativamente sobre la “Gestión docente” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 25
Coeficientes^a del primer modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	T	Sig.
(Constante)	311.316	15.880		19.604	.000
Edad	3.289	3.431	.248	.959	.341
Género	-1.241	3.032	-.049	-.409	.684
Área curricular	-1.912	.988	-.221	-1.936	.057
Grado que enseña	.209	3.921	.006	.053	.958
Grado académico	-9.106	4.337	-.256	-2.099	.039
1 Años de experiencia docente	-.252	3.471	-.019	-.072	.942
Años de permanencia en la institución	.464	2.445	.030	.190	.850
Escala magisterial	1.703	1.467	.146	1.161	.250
Condición laboral	-11.323	8.504	-.205	-1.331	.187

a. Variable dependiente: Gestión docente

En la tabla 25 se observa que la ecuación resultante es $Y = 311.316 + 3.289x_1 - 1.241x_2 - 1.912x_3 + .209x_4 - 9.106x_5 - 0.252x_6 + 0.464x_7 + 1.703x_8 - 11.323x_9$. De esto se desprende que “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica la “Gestión docente” es, X_1 (edad). Es decir, cuando aumenta la edad de los docentes, la “Gestión docente” aumenta en un 3.289. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de: 1) Edad p valor= 0,341 (p valor > 0.05), esto indica que la edad no influye significativamente sobre la gestión docente; 2) género p valor = 0,684 (p valor > 0.05), esto denota que el género del docente no influye significativamente sobre la gestión docente. 3) área curricular p valor = 0,057 (p valor

> 0.05), esto revela que el área curricular no influye significativamente sobre la gestión docente. 4) grado de enseñanza p valor = 0,958 (p valor > 0.05), esto denota que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la gestión docente. 5) grado académico p valor = 0,039 (p valor < 0.05), esto revela que el grado académico influye significativamente sobre la gestión docente. 6) experiencia docente p valor = 0,942 (p valor > 0.05), esto describe que la experiencia docente no influye significativamente sobre la gestión docente. 7) permanencia en la institución p valor = 0,850 (p valor > 0.05), esto denota que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la gestión docente. 8) escala magisterial p valor = 0,250 (p valor > 0.05), esto indica que la escala magisterial no influye significativamente sobre la gestión docente. 9) condición laboral p valor = 0,187 (p valor > 0.05), esto es indica que la condición laboral no influye significativamente sobre la gestión docente.

2.7. Prueba de hipótesis del segundo modelo de GD

H₀: Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en la planificación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en la planificación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H₀

P valor < 0.05 se rechaza H₀ y acepta H₁

Tabla 26
Resumen del modelo del segundo modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,393 ^a	.154	.042	3.644

a. Predictores: (Constante), condición laboral, área curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

En la tabla 26, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión “Planificación docente”, $r = 0.393$ (39.3%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.154; es decir, “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral), predicen el comportamiento de la “Planificación docente” en un 15.4%.

Tabla 27
ANOVA^a del segundo modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	164.464	9	18.274	1.376	,216 ^b
1 Residuo	902.985	68	13.279		
Total	1067.449	77			

a. Variable dependiente: Planificación docente

b. Predictores: (Constante), Condición laboral, Área curricular, Grado que enseña, Género, Escala magisterial, Grado académico, Años de experiencia docente, Años de permanencia en la institución, Edad

Según la tabla 27, un nivel de significancia de 0,216 (p valor > 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) explique los valores de la “Planificación docente”, no es suficiente. Dicho de otra

forma, se acepta la hipótesis nula; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) no influyen significativamente sobre la “Planificación docente” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 28
Coeficientes^a del segundo modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	T	Sig.
(Constante)	38.764	2.218		17.478	.000
Edad	.185	.479	.103	.386	.701
Género	-.294	.423	-.086	-.694	.490
Área curricular	-.286	.138	-.244	-2.075	.042
Grado que enseña	.167	.548	.035	.304	.762
Grado académico	-.371	.606	-.077	-.612	.542
1 Años de experiencia docente	.086	.485	.047	.178	.859
Años de permanencia en la institución	.028	.341	.013	.083	.934
Escala magisterial	.370	.205	.234	1.807	.075
Condición laboral	-.340	1.188	-.045	-.286	.775

a. Variable dependiente: Planificación docente

En la tabla 28 se observa que la ecuación resultante es $Y = 38.764 + 0.185_1 - 0.294_2 - 0.286_3 + 0.167_4 - 0.371_5 + 0.086_6 + 0.028_7 + 0.370_8 - 0.340_9$. De esto se desprende que “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica la “Planificación docente” es, X_8 (escala magisterial). Es decir, cuando aumenta la escala magisterial, la planificación docente aumenta en un 0.370. Por

otro lado se observa que el p valor para las dimensiones es de 1) Edad p valor= 0,701 (p valor > 0.05), esto indica que la edad no influye significativamente sobre la planificación docente; 2) género p valor = 0,490 (p valor > 0.05), esto revela el género del docente no influye significativamente sobre la planificación docente. 3) área curricular p valor = 0,042 (p valor < 0.05), esto describe que el área curricular influye significativamente sobre la planificación docente. 4) grado de enseñanza p valor = 0,762 (p valor > 0.05), esto denota que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la planificación docente. 5) grado académico p valor = 0,542 (p valor > 0.05), esto indica que el grado académico no influye significativamente sobre la planificación docente. 6) experiencia docente p valor = 0,859 (p valor > 0.05), esto describe que la experiencia docente no influye significativamente sobre la planificación docente. 7) permanencia en la institución p valor = 0,934 (p valor > 0.05), esto denota que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la planificación docente. 8) escala magisterial p valor = 0,750 (p valor > 0.05), esto indica la escala magisterial no influye significativamente sobre la planificación docente. 9) condición laboral p valor = 0,775 (p valor > 0.05), esto revela que la condición laboral no influye significativamente sobre la planificación docente.

2.8. Prueba de hipótesis del tercer modelo de GD

H₀: Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en la metodología docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en la metodología docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H_0

P valor < 0.05 se rechaza H_0 y acepta H_1

Tabla 29
Resumen del tercer modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,472 ^a	.223	.120	6.840

a. Predictores: (Constante), condición laboral, area curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

En la tabla 29, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión “Metodología docente”, $r = 0.472$ (47.2%), siendo esta predicción media. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.223, es decir “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral), predicen el comportamiento de la “Metodología docente” en un 22.3%.

Tabla 30
ANOVA^a del tercer modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	912.940	9	101.438	2.168	,035^b
1 Residuo	3181.214	68	46.783		
Total	4094.154	77			

a. Variable dependiente: Metodología docente

b. Predictores: (Constante), condición laboral, area curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

Según la tabla 30, un nivel de significancia de 0,035 (p valor < 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) explique los valores de la “Metodología docente”, es suficiente. Dicho de otra forma, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) influyen significativamente sobre la “Metodología docente” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 31
Coeficientes^a del tercer modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	T	Sig.
(Constante)	77.111	4.163		18.523	.000
Edad	.698	.899	.198	.776	.440
Género	-.957	.795	-.143	-1.204	.233
Área curricular	-.482	.259	-.210	-1.862	.067
Grado que enseña	-.150	1.028	-.016	-.146	.884
₁ Grado académico	-2.162	1.137	-.229	-1.901	.061
Años de experiencia docente	.250	.910	.070	.275	.784
Años de permanencia en la institución	-.030	.641	-.007	-.047	.962
Escala magisterial	.542	.385	.175	1.411	.163
Condición laboral	-2.621	2.229	-.179	-1.176	.244

a. Variable dependiente: Metodología docente

En la tabla 31 se observa que la ecuación resultante es $Y = 77.111 + 0.698x_1 - 0.957x_2 - 0.482x_3 - 0.150x_4 - 2.162x_5 + 0.250x_6 - 0.030x_7 + 0.542x_8 - 2.621x_9$. De esto se desprende que “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente,

permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica la “Metodología docente” es, X_1 (edad). Es decir, cuando aumenta la edad del docente, la metodología docente aumenta en un 0.698. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de: 1) Edad p valor= 0,440 (p valor > 0.05), esto indica que la edad no influye significativamente sobre la metodología docente; 2) género p valor = 0,233 (p valor > 0.05), esto revela que el género del docente no influye significativamente sobre la metodología docente. 3) área curricular p valor = 0,067 (p valor > 0.05), esto describe que el área curricular no influye significativamente sobre la metodología docente. 4) grado de enseñanza p valor = 0,884 (p valor > 0.05), esto denota que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la metodología docente. 5) grado académico p valor = 0,061 (p valor > 0.05), esto indica que el grado académico no influye significativamente sobre la metodología docente. 6) experiencia docente p valor = 0,962 (p valor > 0.05), esto revela que la experiencia docente no influye significativamente sobre la metodología docente. 7) permanencia en la institución p valor = 0,163 (p valor > 0.05), esto denota que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la metodología docente. 8) escala magisterial p valor = 0,244 (p valor > 0.05), esto revela que la escala magisterial no influye significativamente sobre la metodología docente. 9) condición laboral p valor = 0,775 (p valor > 0.05), esto indica que la condición laboral no influye significativamente sobre la metodología docente.

2.9. Prueba de hipótesis del cuarto modelo de GD

H_0 : Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en las relaciones interpersonales del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en las relaciones interpersonales del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H₀

P valor < 0.05 se rechaza H₀ y acepta H₁

Tabla 32
Resumen del cuarto modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,381^a	.145	.032	4.117

a. Predictores: (Constante), condición laboral, área curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

En la tabla 32, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión “Relaciones interpersonales del docente”, $r = 0.381$ (38.1%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.145; es decir, “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) predicen el comportamiento de las “Relaciones interpersonales del docente” en un 14.5%.

Tabla 33
ANOVA^a del cuarto modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	195.901	9	21.767	1.284	,262^b
1 Residuo	1152.715	68	16.952		
Total	1348.615	77			

a. Variable dependiente: Relaciones interpersonales del docente

b. Predictores: (Constante), condición laboral, área curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

Según la tabla 33, un nivel de significancia de 0,262 (p valor > 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) explique los valores de las “Relaciones interpersonales del docente”, no es suficiente. Dicho de otra forma, se acepta la hipótesis nula, es decir los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) no influyen significativamente sobre las “Relaciones interpersonales del docente” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 34
Coeficientes^a del cuarto modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		Sig.
	B	Error estándar	Beta	t	
(Constante)	41.090	2.506		16.397	.000
Edad	.230	.541	.114	.424	.673
Género	.204	.478	.053	.426	.671
Área curricular	-.224	.156	-.170	-1.437	.155
Grado que enseña	.030	.619	.006	.048	.961
Grado académico	-1.285	.684	-.237	-1.878	.065
1 Años de experiencia docente	.269	.548	.131	.492	.625
Años de permanencia en la institución	-.185	.386	-.077	-.479	.634
Escala magisterial	.258	.231	.145	1.115	.269
Condición laboral	-1.431	1.342	-.170	-1.066	.290

a. Variable dependiente: Relaciones interpersonales del docente

En la tabla 34 se observa que la ecuación resultante es $Y = 41.090 + 0.230x_1 + 0.204x_2 - 0.224x_3 + 0.030x_4 - 1.285x_5 + 0.269x_6 - 0.185x_7 + 0.258x_8 - 1.431x_8$. De esto se desprende que “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica las “Relaciones interpersonales del docente” es, X_6 (años de experiencia). Es decir, cuando más años de experiencia tiene el docente, las Relaciones interpersonales del docente mejorarán en un 0.269. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de: 1) Edad p valor = 0,673 (p valor > 0.05), esto indica que la edad no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente; 2) género p valor = 0,671 (p valor > 0.05), esto revela que el género del docente no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 3) área curricular p valor = 0,155 (p valor > 0.05), esto denota que el área curricular no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 4) grado de enseñanza p valor = 0,961 (p valor > 0.05), esto describe que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 5) grado académico p valor = 0.065 (p valor > 0.05), esto indica que el grado académico no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 6) experiencia docente p valor = 0,625 (p valor > 0.05), esto revela que la experiencia docente no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 7) permanencia en la institución p valor = 0,634 (p valor > 0.05), esto indica que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 8) escala magisterial p valor = 0,269 (p valor > 0.05), esto describe que la escala magisterial

no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente. 9) condición laboral p valor = 0,290 (p valor > 0.05), esto indica que la condición laboral no influye significativamente sobre la relaciones interpersonales del docente.

2.10. Prueba de hipótesis del quinto modelo de GD

H₀: Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en la coordinación interprofesional del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en la coordinación interprofesional del docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H₀

P valor < 0.05 se rechaza H₀ y acepta H₁

Tabla 35
Resumen del quinto modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.429^a	.184	.076	3.180

a. Predictores: (Constante), condición laboral, area curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

En la tabla 35, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión “Coordinación interprofesional del docente”, $r = 0.429$ (42.9%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es

una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.184; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral), predicen el comportamiento de la “Coordinación interprofesional del docente” en un 18.4%.

Tabla 36
ANOVA^a del quinto modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	155.357	9	17.262	1.707	,104^b
1 Residuo	687.630	68	10.112		
Total	842.987	77			

a. Variable dependiente: Coordinación interprofesional

b. Predictores: (Constante), condición laboral, area curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, gacadémico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

Según la tabla 36, un nivel de significancia de 0,104 (p valor > 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) explique los valores de la “Coordinación interprofesional del docente”, no es suficiente. Dicho de otra forma, se acepta la hipótesis nula; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) no influyen significativamente en la “Coordinación interprofesional del docente” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 37
Coefficientes^a del quinto modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	T	Sig.
(Constante)	25.475	1.935		13.162	.000
Edad	-.004	.418	-.003	-.011	.992
Género	-.256	.369	-.084	-.693	.491
Área curricular	-.271	.120	-.260	-2.253	.028
Grado que enseña	.891	.478	.213	1.863	.067
Grado académico	-.616	.529	-.144	-1.166	.248
¹ Años de experiencia docente	.289	.423	.178	.683	.497
Años de permanencia en la institución	.026	.298	.014	.088	.930
Escala magisterial	.336	.179	.239	1.881	.064
Condición laboral	.090	1.036	.013	.086	.931

a. Variable dependiente: Coordinación interprofesional

En la tabla 37 se observa que la ecuación resultante es $Y = 25.475 - 0.004x_1 - 0.256x_2 - 0.271x_3 + 0.891x_4 - 0.616x_5 + 0.289x_6 + 0.026x_7 + 0.336x_8 + 0.090x_8$. De esto se desprende que el “Factor demográfico” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica la “Coordinación interprofesional del docente” es, X_4 (grado de enseñanza). Es decir, cuando más años de enseñanza tiene el docente, la Coordinación interprofesional del docente mejorará en un 0.891. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de: 1) Edad p valor= 0,992 (p valor > 0.05), esto indica que la edad no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente; 2) género p valor = 0,491 (p valor > 0.05), esto revela que el género del docente no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 3) área curricular p valor = 0,028 (p valor < 0.05), esto describe que el área

curricular influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 4) grado de enseñanza p valor = 0,067 (p valor > 0.05), esto denota que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 5) grado académico p valor = 0.248 (p valor > 0.05), esto indica que el grado académico no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 6) experiencia docente p valor = 0,497 (p valor > 0.05), esto revela que la experiencia docente no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 7) permanencia en la institución p valor = 0,930 (p valor > 0.05), esto describe que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 8) escala magisterial p valor = 0,064 (p valor > 0.05), esto denota que la escala magisterial no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente. 9) condición laboral p valor = 0,931 (p valor > 0.05), esto indica que la condición laboral no influye significativamente sobre la coordinación interprofesional del docente.

2.11. Prueba de hipótesis del sexto modelo de GD

H_0 : Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en la resolución de conflictos, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H_1 : Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en la resolución de conflictos, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H_0

P valor < 0.05 se rechaza H_0 y acepta H_1

Tabla 38
Resumen del sexto modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,395^a	.156	.044	8.786

a. Predictores: (Constante), condición laboral, area curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

En la tabla 38, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión “Resolución de conflictos”, $r = 0.395$ (39.5%), siendo esta predicción baja. Además se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.156 es decir “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral), predicen el comportamiento de la “Resolución de conflictos” en un 15.6%.

Tabla 39
ANOVA^a del sexto modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	970.335	9	107.815	1.397	,207^b
1 Residuo	5248.844	68	77.189		
Total	6219.179	77			

a. Variable dependiente: Resolución de conflictos

b. Predictores: (Constante), condición laboral, area curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

Según la tabla 39, un nivel de significancia de 0,207 (p valor > 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral)

explique los valores de la “Resolución de conflictos”, no es suficiente. Dicho de otra forma, se acepta la hipótesis nula; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) no influyen significativamente sobre la “Resolución de conflictos” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 40
Coefficientes^a del sexto modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
(Constante)	82.529	5.347		15.434	.000
Edad	1.244	1.155	.287	1.077	.285
Género	-.251	1.021	-.030	-.246	.806
Área curricular	-.302	.333	-.106	-.906	.368
Grado que enseña	.454	1.320	.040	.344	.732
Grado académico	-3.112	1.460	-.267	-2.131	.037
1 Años de experiencia docente	-.539	1.169	-.122	-.461	.646
Años de permanencia en la institución	-.012	.823	-.002	-.014	.988
Escala magisterial	.270	.494	.071	.547	.586
Condición laboral	-3.932	2.864	-.218	-1.373	.174

a. Variable dependiente: Resolución de conflictos

En la tabla 40 se observa que la ecuación resultante es $Y = 82.529 + 1.244x_1 - 0.251x_2 - 0.302x_3 + 0.454x_4 - 3.112x_5 - 0.539x_6 - 0.012x_7 + 0.270x_8 - 3.932x_8$. De esto se desprende que el “Factor demográfico” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica la “Resolución de conflictos” es, X_1 (edad). Es decir, cuando más años tiene

el docente, la Resolución de conflictos mejorará en un 1.244. Por otro lado se observa que el p valor para las dimensiones es de 1) Edad p valor= 0,285 (p valor > 0.05), esto denota que la edad no influye significativamente sobre la resolución de conflictos; 2) género p valor = 0,806 (p valor > 0.05), esto indica que el género del docente no influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 3) área curricular p valor = 0,368 (p valor > 0.05), esto revela que el área curricular no influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 4) grado de enseñanza p valor = 0,732 (p valor > 0.05), esto denota que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 5) grado académico p valor = 0.037 (p valor < 0.05), esto indica que el grado académico influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 6) experiencia docente p valor = 0,646 (p valor > 0.05), esto revela que la experiencia docente no influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 7) permanencia en la institución p valor = 0,988 (p valor > 0.05), esto describe que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 8) escala magisterial p valor = 0,586 (p valor > 0.05), esto indica que la escala magisterial no influye significativamente sobre la resolución de conflictos. 9) condición laboral p valor = 0,174 (p valor > 0.05), esto describe que la condición laboral no influye significativamente sobre la resolución de conflictos.

2.12. Prueba de hipótesis del séptimo modelo de GD

H₀: Los factores demográficos no predicen, en forma significativa, en la evaluación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

H₁: Los factores demográficos predicen, en forma significativa, en la evaluación docente, en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Regla de decisión

P valor > 0.05 Se acepta H_0

P valor < 0.05 se rechaza H_0 y acepta H_1

Tabla 41
Resumen del séptimo modelo de GD

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,432^a	.187	.079	5.108

a. Predictores: (Constante), condición laboral, área curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

En la tabla 41, se observa la predicción entre la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión “Evaluación docente”, $r = 0.432$ (43.2%), siendo esta predicción baja. Además, se observa que es una predicción directa. Por otro lado, el valor de R cuadrado es de 0.187 es decir los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral), predicen el comportamiento de la “Evaluación docente” en un 18.7%.

Tabla 42
ANOVA^a del séptimo modelo de GD

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	407.852	9	45.317	1.737	,097^b
1 Residuo	1773.943	68	26.087		
Total	2181.795	77			

a. Variable dependiente: Evaluación

b. Predictores: (Constante), condición laboral, área curricular, grado que enseña, género, escala magisterial, grado académico, años de experiencia docente, años de permanencia en la institución, edad

Según la tabla 42, un nivel de significancia de 0,097 (p valor > 0.05). Esto se traduce en la posibilidad de que la variable “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) explique los valores de la “Evaluación docente”, no es suficiente. Dicho de otra forma, se acepta la hipótesis nula; es decir, los “Factores demográficos” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) no influyen significativamente sobre la “Evaluación docente” en los colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Tabla 43
Coeficientes^a del séptimo modelo de GD

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error estándar	Beta	T	Sig.
(Constante)	46.347	3.109		14.909	.000
Edad	.936	.672	.364	1.394	.168
Género	.313	.593	.064	.528	.599
Área curricular	-.347	.193	-.207	-1.794	.077
Grado que enseña	-1.182	.768	-.176	-1.540	.128
Grado académico	-1.560	.849	-.226	-1.838	.071
1 Años de experiencia docente	-.607	.679	-.233	-.894	.374
Años de permanencia en la institución	.637	.479	.210	1.330	.188
Escala magisterial	-.074	.287	-.033	-.259	.796
Condición laboral	-3.088	1.665	-.288	-1.855	.068

a. Variable dependiente: Evaluación

En la tabla 43 se observa que la ecuación resultante es $Y = 46.347 + 0.936x_1 - 0.313x_2 - 0.347x_3 - 1.182x_4 - 1.560x_5 - 0.607x_6 + 0.637x_7 - 0.074x_8 - 3.088x_8$. De

esto se desprende que el “Factor demográfico” (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) que mejor explica la “Evaluación docente” es, X_1 (edad). Es decir, cuando más años tiene el docente, la evaluación docente mejorará en un 0.936. Por otro lado, se observa que el p valor para las dimensiones es de 1) Edad p valor= 0,168 (p valor > 0.05), esto indica que la edad no influye significativamente sobre la evaluación docente; 2) género p valor = 0,599 (p valor > 0.05), esto revela que el género del docente no influye significativamente sobre la evaluación docente. 3) área curricular p valor = 0,077 (p valor > 0.05), esto describe que el área curricular no influye significativamente sobre la evaluación docente. 4) grado de enseñanza p valor = 0,128 (p valor > 0.05), esto denota que el grado de enseñanza no influye significativamente sobre la evaluación docente. 5) grado académico p valor = 0.071 (p valor > 0.05), esto revela que el grado académico no influye significativamente sobre la evaluación docente. 6) experiencia docente p valor = 0,374 (p valor > 0.05), esto indica que la experiencia docente no influye significativamente sobre la evaluación docente. 7) permanencia en la institución p valor = 0,188 (p valor > 0.05), esto indica que la permanencia en la institución no influye significativamente sobre la evaluación docente. 8) escala magisterial p valor = 0,796 (p valor > 0.05), esto revela que la escala magisterial no influye significativamente sobre la evaluación docente. 9) condición laboral p valor = 0,068 (p valor > 0.05), esto describe que la condición laboral no influye significativamente sobre la evaluación docente.

2.13. Resúmenes estadísticos de los cinco modelos de DE

Tabla 44

Resúmenes estadísticos de los cinco modelos de DE

Modelo	Variables	R	Correlación
Primer modelo de DE	Factores predictores y disrupción escolar	0,334	Relación baja, directa
Segundo modelo de DE	Factores personales y disrupción escolar	0,340	Relación baja, directa
Tercer modelo de DE	Factores familiares y disrupción escolar	0,279	Relación baja, directa
Cuarto modelo de DE	Factores escolares y disrupción escolar	0,278	Relación baja, directa
Quinto modelo de DE	Factores sociales y disrupción escolar	0,167	Relación baja, directa

En la tabla 44 se concluye que los factores predictores guardan una relación $r = 0,334$ baja y directa con la disrupción escolar. Destacando entre todos ellos los factores personales.

2.14. Resúmenes estadísticos de los siete modelos de GD

Tabla 45

Resúmenes estadísticos de los siete modelos de GD

Modelo	Variables	r	Correlación
Primer modelo de GD	Factores demográficos y gestión docente	0,450	Relación media, directa
Segundo modelo de GD	Factores demográficos y planificación docente	0,393	Relación baja, directa
Tercer modelo de GD	Factores demográficos y metodología docente	0,472	Relación media, directa
Cuarto modelo de GD	Factores demográficos y relaciones interpersonales del docente	0,381	Relación baja, directa
Quinto modelo de GD	Factores demográficos y coordinación interprofesional del docente	0,184	Relación baja, directa
Sexto modelo de GD	Factores demográficos y resolución de conflictos	0,395	Relación baja, directa
Séptimo modelo de GD	Factores demográficos y evaluación docente	0,432	Relación baja, directa

En la tabla 45 se concluye que los factores demográficos guardan una relación $r = 0,450$ baja y directa con la gestión docente. Destacando entre todas las dimensiones la metodología docente con quien guarda una relación media y directa.

3. Análisis cualitativo de la Guía de sesión de entrevista semiestructurada

3.1. Categorización por segmentos de la guía de la sesión de entrevista semiestructurada

Después de la transcripción de las entrevistas se procedió a separarlos por unidades de pensamientos y categorizarlos por palabras claves. Además se les asignó un código específico relacionado con el número de la entrevista.

P1. En su experiencia de docente ¿La interrupción escolar tiene alguna relación con la gestión docente? ¿Por qué razones?

E1001 Si, porque cuando ocurre la interrupción escolar el docente tiene que estar preparado para controlarlo. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E1002 El docente tiene que anticiparse a ciertas conductas inapropiadas y saber actuar. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E1003 Conociendo la vida familiar y algunas actividades extra curriculares de los alumnos, el docente puede ver que cosas fallencias tiene y ayudarlo a superar. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E1004 Las actividades al aire libre, juegos, una salida social con todo el salón, etc eso ayuda para que el alumno tenga confianza con el docente y le comente algunos problemas que tiene y así el docente poder ayudarlo y tener

estrategias cuando se presente la disrupcion escolar. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E1005 El docente tiene que estar preparado para darse cuenta como debe de tratar a cada estudiante, algunos con mayor autoridad y firmeza y otros con más cariño y aprecio, cada estudiante es una persona es única y que ocupa un lugar especial en cada corazón del docente. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E2006 Con la gestión docente podría decir que no deja desarrollar perfectamente una sesión de aprendizaje. **Presencia de conductas disruptivas.**

E2007 Pero esto se debe más que todo que nosotros en la zona tenemos padres muy jóvenes, donde quienes crían a esos estudiantes son los abuelos y no tienen la voz de mando correspondiente, padres que son separados. Entonces, eso conlleva a que el alumno tenga esas conductas. **Factores familiares del estudiante.**

E3008 Claro que sí, porque los docentes también debemos estar preparados para poder solucionar los problemas porque vemos todo lo que me estaba diciendo: disrupción escolar vemos acá en el colegio. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E3009 Lamentablemente vemos jóvenes de conducta agresiva, irresponsable, desobedientes; y lamentablemente vemos que no colaboran, no vienen cuando se les cita, cuando hay reuniones. **Presencia de conductas disruptivas.**

E3010 Por otro lado, los padres están, pero muy alejados de los hijos y los profesores tenemos que hacer de todo: padres, profesores. **Factores familiares del estudiante.**

E3011 Y cuando ya no podemos, cuando ya escapa de nuestras manos, tenemos que derivarlo al psicólogo o al director para poder solucionar los problemas.

Derivación de casos complicados con otros especialistas.

E4012 Sí tiene algunas relaciones, porque la enseñanza, estrategia, metodología, materiales y actitud depende del docente y no del estudiante. Por lo tanto una “buena clase”, depende del docente en un buen porcentaje. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E4013 Sin embargo, no depende todo. Porque el docente puede venir bien preparado y existen otros factores que influenciarán en el estudiante, por ejemplo: “Llega al aula con hambre porque no tomó desayuno...”, **Factores familiares del estudiante.**

E4014 “Llega a clase con sueño, porque durmió tarde...”, **Factores personales del estudiante.**

E4015 “Antes de salir de casa, hubo “problemas” en casa, y por lo tanto llegó al aula, preocupado por lo que pasará, cuando retorne a su casa”. **Factores familiares del estudiante.**

E4016 También el caso del estudiante “enamorado” – cuerpo presente, mente ausente. **Factores personales del estudiante.**

E5017 Pienso que de manera indirecta afecta, pero con la gestión... si nosotros nos dedicamos netamente a enseñar podríamos producir un poco más, pero cuando nos dan esta clase de responsabilidades se distrae un poco la enseñanza. **Limitaciones de función docente.**

E5018 No encuentro muy congruente las dos variables. **Incongruencia de variables.**

- E5019** Me parece que el educador debe ser netamente educador. La gestión debiera ser un curso aparte, un área aparte o una persona que se debiera dedicar netamente a eso. **Limitaciones de función docente.**
- E6020** Bueno yo creo que sí, tiene una relación porque va a depender también de las conductas que tengan los estudiantes para poder desarrollar o alcanzar el objetivo que se pueda planificar en una clase. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**
- E7021** Con la gestión del docente se relacionan de una u otra manera porque si el docente observa por ejemplo en los alumnos agresividad, como docentes tenemos que ver formas de tratar o frenar que no se dé mucho, que los alumnos vayan viéndolo como un error que a la larga no deben cometer. **Gestión del docente para resolver conflictos.**
- E7022** O sea, tratar de ver formas para que entiendan que eso está mal, que perjudican su desarrollo normal y su crecimiento. **Gestión del docente para resolver conflictos.**
- E8023** Sí, tiene mucho ver. A veces, cuando uno prepara sus temas, prepara sus clases; uno espera que el alumno responda, pero a veces el alumno, llega con problemas de casa y cuando llega con esos problemas del hogar se vuelve complicado enseñar. **Factores familiares del estudiante.**
- E8024** Como que el mismo ambiente no se siente bien y es allí cuando uno tiene que tener una carta bajo la manga para tomar una decisión y una solución. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

P2. ¿Usted cree que la interrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente planifica sus programaciones curriculares, sus sesiones de aprendizaje? Fundamente su respuesta.

E1025 No del todo, no el 100% El docente se prepara muy bien en su clase, y todo marcha bien, hasta que alguien interrumpe, se pone a gritar de un momento a otro, o se levanta de su sitio y se va a otro lugar distraendo el desarrollo de la clase. **Indisciplina del estudiante.**

E1026 El estudiante solo lo hace para llamar la atención del docente, eso se presenta en chicos que no tienen el cariño de sus padres, mayormente en familia disfuncionales. **Factores familiares del estudiante**

E1027 Otro ejemplo es cuando encuentras a estudiantes que no colaboran, no quieren participar en clases, están sentados en un lado y no dicen nada, están como que desganados. **Factores personales del estudiante.**

E1028 Tal vez la noche anterior discutió con su enamorada y está deprimido, triste y no quiere saber nada y menos participar en clases. **Factores personales del estudiante.**

E1029 El docente debe darse cuenta y ayudarlo o sobresalir de esa situación. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E1030 Por más que tengas tu clase modelo y te hayas esforzado en preparar una buena clase, el alumno con esa clase de problemas no prestarán atención, porque no está preparado emocionalmente para lidiar con eso. **Factores personales del estudiante.**

- E2031** Indudablemente si el profesor viene a improvisar más los alumnos que tienen este tipo de conducta van a estar aburridos. **Negligencia del docente.**
- E3032** No. Siempre habrá alumnos que vienen con ganas de fastidiar, con ganas de no hacer nada. **Indisciplina del estudiante.**
- E3033** Son realmente pocos los que prestan atención porque son 20 minutos por lo menos que podemos tener a los chicos activos en las clases escuchando. **Indisciplina del estudiante.**
- E3034** Lamentablemente no se puede tenerlo por más preparado, por más planificado que esté la clase. Siempre va a haber alumnos que no nos van a favorecer para que una clase salga bien. **Indisciplina del estudiante.**
- E4035** Respecto a las programaciones curriculares, en parte sí. Aunque el docente, tiene que seguir las programaciones que brinda el MINEDU, en lo que respecta a temática, procurar el desarrollo de competencias y capacidades... **Relación objetivos-resultados.**
- E4036** Por otro lado, en las sesiones de aprendizaje en un gran porcentaje sí. Porque es el docente quien dirigirá la clase, sus estrategias, forma de motivar, los materiales que presente, el entusiasmo con que presente la clase, etc. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**
- E5037** Es relativo. Porque a veces no importa cuánto haya preparado mi clase si el alumno viene cargado de problemas de su casa, no tiene límites en su casa con sus padres. **Factores familiares del estudiante.**
- E5038** o está peleado con algunos compañeros entonces se porta mal porque no sabe cómo controlar sus estados de ánimo. **Factores personales del estudiante.**

E5039 Pero también es cierto, que el organizar todo con anticipación, conociendo los intereses y las formas de comportamientos de cada grupo de clase ayuda a que se cumplan con los objetivos que me he trazado como docente.

Relación objetivos – resultados.

E6040 Yo creo que sí. Si existe una planificación se determina qué actividades se van a realizar de acuerdo al tema que se va a desarrollar. **Relación de objetivos – resultados.**

E6041 De todas maneras se va a poder, creo yo, evitar algunas conductas inapropiadas en los alumnos porque va a haber un orden en las actividades, entonces los alumnos van a ser guiados. **Relación de objetivos – resultados.**

E6042 Si no existe una planificación yo creo que aumentaría una disrupción en la conducta de los estudiantes. **Relación de objetivos – resultados.**

E7043 Es relativo. Porque puedes tener todo planificado, pero no sabes con qué realidad te vas a encontrar. **Factores contextuales del proceso E-A.**

E7044 No sabemos qué problemas el chico trae de casa. **Factores familiares del estudiante.**

E7045 y de repente el chico puede estar enfermo o puede tener algún problema. **Factores personales del estudiante.**

E7046 y se va a comportar de una manera distinta y va a hacer que para todo lo que tenías planificado se busque una estrategia distinta. **Gestión del docente como estrategia pedagógico.**

E8047 Yo creo que sí. En un porcentaje alto, en un 65% a 70% Si uno planifica bien sus clases de alguna manera puede prevenir las conductas inapropiadas. **Prevención de conductas disruptivas.**

E8048 Puede ser que estén un poco inquietos pero si como docente he preparado mis clases, elaborado materiales, y sigo un orden en lo que hago, se notará y ellos participarán de acuerdo a lo planificado. **Relación objetivos - resultados.**

P3. ¿Considera que la interrupción escolar se asocia de alguna forma en cómo el docente selecciona determinada metodología ya sea para motivar a los estudiantes, fomentar su autonomía, propiciar que trabajen en grupo, integrar a otros estudiantes con NEE? Fundamente su respuesta.

E1049 Sí se asocia de alguna forma, porque la metodología que el profesor va a impartir en clases debe de ser eficaz para todos los estudiantes. Ahora con las múltiples inteligencias el docente debe de tener varias formas de llegar a los estudiantes. **Variedad de estrategias metodológicas.**

E1050 Por eso la metodología que impartirá debe llegar a todos sus alumnos, a los que son habladores, extrovertidos, callados, tímidos y si el docente tiene muy motivada a su clase, sabiendo qué es lo que van a aprender ese día, entonces todos los alumnos colaborarán para lograr dicho aprendizaje. **Estrategias para motivar al estudiante.**

E1051 Pero si hay en esa clase, estudiantes con esos problemas que anteriormente expuse, entonces probablemente su metodología no será 100% eficaz, por más que se esfuerce y tenga todo preparado. **Factores circunstanciales que limitan el proceso de E-A.**

E2052 Eso es muy importante. Si el alumno está muy motivado, si el alumno participa, se desarrollará correctamente una sesión de aprendizaje.

Estrategias para motivar al estudiante.

E3053 Claro. Hay que ver al alumno, cómo podemos tener al chico “atrapado”, “enganchado”. **Estrategias para motivar al estudiante.**

E3054 Tenemos, claro, primero que estudiarlo, verlo, qué es lo que le gusta para luego buscar las estrategias. **Conocimiento de las características de los estudiantes.**

E3055 La que más resultados me da es el trabajo grupal, que hago con los chicos. Siempre escojo los “buenos” y los que todavía “están allí” para formar los grupos los equilibrio o también a los “chistositos” los escojo como jefe de grupo, para que guíen, para que asuman responsabilidad. **Estrategias de trabajo en equipo.**

E3056 Y sí da resultados. Pero no es una sola estrategia, hay que ir cambiando. **Variedad de estrategias metodológicas.**

E4057 Motivar a los estudiantes: Sí...porque se trata de despertar el interés por la clase; yo como docente tengo que “pensar” la forma de motivar a un adolescente, captar su atención. **Estrategias para motivar al estudiante.**

E4058 Fomentar su autonomía. **Variedad de estrategias metodológicas.**

E4059 Propiciar que trabajen en grupos, es importante en la forma cómo formo los grupos de trabajo; si dejo a los estudiantes que lo hagan según sus preferencias, siempre quedarán estudiantes que no son considerados. Por ello debo formar los grupos en “forma balanceada” y así habrá mejores resultados. **Estrategias de trabajo en equipo.**

- E4060** Integrar a otros estudiantes con NEE. **Estrategias de integración para estudiantas con NEE.**
- E5061** Sí. Uno tiene que pues preparar sus estrategias para tratar de alcanzar la mayor atención de todos los alumnos. Aunque a veces no resultan algunas estrategias. **Estrategias para motivar al estudiante.**
- E6062** Bueno yo creo que de todas maneras sí. Va a depender qué identifico yo en mis estudiantes para ver o determinar que método voy a utilizar o que estrategia. **Conocimiento de características de estudiantes**
- E6063** Porque no todas las estrategias van a funcionar en los mismos grupos de estudiantes entonces si se ve una metodología adecuada eso va a ayudar también a que disminuyan las conductas inapropiadas. **Variedad de estrategias metodológicas.**
- E6064** La estrategia que me da mejores resultados es el trabajo en equipo, cuando los estudiantes que de repente el aprendizaje es más rápido ayudan a los que tengan un aprendizaje lento de repente. **Estrategias de trabajo en equipo.**
- E6065** Entonces hay como que un tipo de ayuda mutua porque el que aprende más rápido al repetir ese aprendizaje fortalece sus competencias y de paso ayuda a los chicos que necesitan, un trabajo en equipo he visto que me ha funcionado más. **Estrategias de trabajo en equipo.**
- E7066** Yo creo que definitivamente sí. Aunque tenga que brindar la misma clase a varios terceros de secundaria, los grupos son muy distintos. Por ello tengo que adaptar mi clase seleccionando las estrategias correctas porque sé cómo son los alumnos de cada grupo. **Conocimiento de características de estudiantes.**

E7067 Si ellos se sienten motivados participarán mucho mejor, se divertirán.

Estrategias para motivar al estudiante.

E7068 A mí me dan excelentes resultados las lúdicas por ejemplo, porque el adolescente nunca dejará de ser un niño y le gusta divertirse. Además así involucro a todos. **Estrategias de trabajo en equipo.**

E8069 Sí, depende del estado de ánimo y cómo yo vea a cada alumno. Yo creo que es un trabajo integral. No solamente es ir y dictar una clase, sino preocuparse en sí por el alumno. Es un mundo diferente cada uno de ellos.

Conocimiento de características de estudiantes.

E8070 En un colegio mixto, sea nacional en este caso, o particular; cada alumno es un mundo diferente, viene de un hogar a veces con problemas y nosotros tenemos que tener una carta bajo la manga. **Variedad de estrategias metodológicas.**

E8071 En mi experiencia, la metodología que mejor me funciona es cuando les relato historias de la vida real. A mí me agrada mucho contar historias.

Estrategias para motivar al estudiante.

E8072 Historias que han afectado la vida de otras personas y con el permiso de alguien justo se presta para el problema que se está presentando.

Conocimiento de características de estudiantes.

E8073 Entonces, yo sin tocar a nadie en forma personal lo hablo en forma generalizada. Y también al término de la clase, llamo al alumno y converso con él. Eso es lo que hago y me ha dado buenos resultados. **Conocimiento de características de estudiantes.**

P4. ¿Considera que la interrupción escolar se asocia en cómo se dan las relaciones entre profesores y estudiantes, cómo se comunican los docentes con los padres y cómo se los integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos?, ¿por qué?

E1074 Sí, si el docente tiene la confianza y el cariño de sus estudiantes, pero sin perder la autoridad, entonces los alumnos gustarán de sus clases, estarán contentos en participar y aprender. El estudiante debe de anhelar que llegue la clase del profesor, porque le gusta lo que va a aprender, se va a divertir y estará dispuesto a participar y ayudar en el desarrollo de la clase. **Relación profesor-estudiante.**

E1075 El padre debe de estar muy relacionado con el profesor, porque el éxito de los hijos depende del interés y el apoyo de los padres. **Integración de padres en el proceso de E-A.**

E1076 Si el docente se da cuenta de alguna conducta o actitud inapropiadas, el docente debe de comunicar a los padres y juntos tratar de solucionarlo, así todos, padres y docentes alcanzaremos el objetivo de la educación. **Integración de padres en el proceso de E-A.**

E2077 Tiene que haber una relación horizontal del alumno con el docente y el padre de familia, tiene que estar inmiscuido dentro del desarrollo educativo de su hijo. Si no hay esa comunicación estamos mal. **Integración de padres en el proceso de E-A.**

E3078 Claro. A los padres hay que relacionarlos, hacer que colaboren con nosotros porque, a veces, padre e hijo, no tienen mucha comunicación. **Falta de comunicación entre padres e hijos.**

- E3079** Tratar de qué el profesor vea la manera en que ellos puedan acercarse, tener más comunicación. **Falta de comunicación entre padres e hijos.**
- E3080** A veces los padres se dedican más al trabajo y dejan de lado al hijo. **Descuido de los padres.**
- E3081** Y eso como profesores nos preocupa. Por eso es que nosotros también llamamos a reuniones. **Integración de padres en el proceso de E-A.**
- E3082** Yo que soy tutora cuando veo esos casos, hay que llamar a los padres, conversar a qué se debe, porque el alumno se encuentra alejado. **Integración de padres en el proceso de E-A.**
- E3083** Los papás responden poquísimo a las citaciones aunque sea por el mal comportamiento de sus hijos. En este colegio la asistencia pues será el diez por ciento. La verdad es que los padres están muy alejados. **Descuido de los padres.**
- E4084** Sí...cuando los estudiantes se alegran con la presencia del docente, se predispone a “querer aprender” ese día. **Relación profesor-estudiante.**
- E4085** Cómo se comunican los docentes con los padres: Es importante la comunicación con los padres, aunque la mayoría “no tiene tiempo” por motivo de trabajo. Aunque no está mal los “whatsapp” que ayudan en algo, cuando no vienen al colegio. **Integración de padres en el proceso de E-A.**
- E4086** Sí, es muy importante integrar a los padres aunque ellos no tienen tiempo para acercarse a las reuniones de coordinación, a las reuniones de padres de familia... **integración de padres en el proceso de E-A.**
- E4087** Aparentemente “no se preocupan por sus hijos” al no asistir a las reuniones. **Descuido de los padres.**

- E5088** La formación se da mayormente en casa. Nosotros tratamos de educarlo, de formarlo, de corregirlo. **Descuido de los padres.**
- E5089** Pero si no hay apoyo del padre de familia todo ese trabajo del docente se pierde. **Descuido de los padres.**
- E5090** Por eso es muy importante que los integremos en la educación de sus hijos. **Integración en el proceso de E-A.**
- E5091** Ahora nosotros como docentes queremos siempre que el alumno cambie en esa conducta. Que no se vuelva agresivo, que no se queje con frecuencia, que cumpla con las tareas, con las actividades. **Relación profesor-estudiante.**
- E5092** Pero como le digo: cuando no hay apoyo en casa todo ese trabajo se pierde. El docente hoy en día es quien trata de luchar contra todo eso. **Descuido de los padres.**
- E5093** De repente ponerles situaciones a los alumnos para que ellos cambien, pero si no hay apoyo de la familia... **Descuido de los padres.**
- E5094** Al alumno lo dejan solo porque se ha detectado que en esta institución se ve alumnos hasta las 11 o 12 de la noche por las calles. Se ve alumnos que están en el internet y a veces como docente uno que vive cerca tiene que sacarlos. **Descuido de los padres.**
- E5095** unos preguntamos ¿dónde están los padres? Y por eso es que se ve tanto la violencia, la agresividad, hablan de sexo a corta edad. Entonces el docente lucha contra todo eso. Problematizando todo eso, no vemos mucho apoyo de los padres. El apoyo de un 100 %, será pues un 25%. El resto es nulo. **Descuido de los padres.**

- E6096** Yo creo que si hay una relación, porque va depender también en la relación de repente amical que se pueda dar con el estudiante o de repente en el aspecto emocional. **Relación profesor-estudiante.**
- E6097** Es muy importante si hay una confianza si hay también afecto de parte del profesor. **Relación profesor-estudiante.**
- E6098** Es más fácil que el estudiante obedezca entonces de esa manera también se evitan esas conductas entre los estudiantes. **Prevención de conductas disruptivas.**
- E7099** A ver ... lo que pasa es que cuando uno cita a los padres, estos no van a venir el cien por ciento. Eso se ha dado toda una vida. **Descuido de los padres.**
- E7100** Sin embargo, se puede lograr. Mire, yo tuve una experiencia: Cité a los papás para el día de la madre para un actividad. De las 26 madres que tenía, vinieron 24. Solo dos no vinieron: una porque estaba por dar a luz y la otra porque el trabajo no le permite. Pero ¿qué querían? Ver que se hacía y después también ver para el día del padre qué se va a hacer. **Integración de los padres en el proceso de E-A.**
- E7101** Se debe considerar mucho la actividad de los padres y el Whatsapp me puede ayudar, la tecnología puede ser bien utilizada, me puede ayudar. **Integración de los padres en el proceso de E-A.**
- E7102** Se informa y se reúne. Hay que acercarnos a los papás. Uno tiene que decir: “tienes que ayudar en mi aula y los resultados van a ser diferentes... a compartir el éxito de tus hijos”. **Integración de los padres en el proceso de E-A.**

E8103 Sí, tiene mucho que ver. Cuando el profesor se preocupa solo por cumplir con el área que le corresponde -bueno yo hice mi clase, me preparé, se terminó y me voy. Pero no tomó consciencia de que a quien le enseña es un ser humano, que tiene problemas. **Indiferencia del docente.**

E8104 Entonces mi trabajo es solamente ese, profesional. Pero cuando hago ese trabajo de acercarme al alumno y también al padre, se genera lo que debe de haber en todo colegio. **Relación profesor - estudiante**

E8105 El padre, los hijos y el profesor forman un núcleo que pueden llegar de una u otra manera a mejorar. **Integración de padres en el proceso de E-A.**

E8106 Porque el alumno no me llega a ver como la profesora que solo dicta las clases sino como el ser humano que se preocupa por mí y eso mejora mucho el ambiente dentro del colegio, dentro del aula. **Relación profesor - estudiante.**

P5. ¿Cree usted que la disrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente coordina su gestión curricular y otros aspectos afines con otros profesionales de su entorno? Fundamente su respuesta.

E1107 Sí, cuando se hace la planificación la hacemos por áreas y tratamos de que la metodología llegue a todos los alumnos. **Trabajo cooperativo entre docentes.**

E1108 En ese momento de la planificación es cuando como docentes exponemos los problemas que se tiene en clases y cada uno aporta para lograr las soluciones más acertadas. **Trabajo cooperativo entre docentes.**

- E1109** Es importante reunirse para ver cómo se está desarrollando las clases y podernos ayudar unos a otros. Sobretudo cuando hay un alumno problemático los docentes que enseñamos a ese alumno conversamos y buscamos estrategias para ayudarlo. **Coordinación de otros aspectos no curriculares.**
- E2110** Indudablemente porque hay temas que se relacionan. De sociales se relacionan con CTA... porque si nos ponemos a hacer una estadística, el profesor de matemática tiene que ayudarlo. Entonces tiene que haber una relación literaria. **Trabajo cooperativo de docentes.**
- E3111** Los docentes tratamos, vemos la problemática, vemos todo eso y tratamos de saber a qué se debe. **Análisis de problemática escolar.**
- E3112** Cuando vemos que un padre o alumno necesita ayuda, estamos allí. **Coordinación de otros aspectos no curriculares.**
- E3113** Pero lo que no nos da resultados es que lo padres vengan, se preocupen por sus hijos. Eso es lo que no nos da resultado. **Falta de apoyo de los padres.**
- E4114** Creo que esta coordinación es un elemento de apoyo para tratar la disrupción escolar con el apoyo de otros profesionales o personas de apoyo en las I.E. como por ejemplo: los directores académicos, psicólogos, pastores/capellanes, auxiliares, tutores, etc. **Trabajo cooperativo de docentes.**
- E4115** Si se trabaja coordinadamente, se puede contrarrestar esta problemática. **Análisis de problemática escolar.**
- E5116** De manera relativa sí. Porque los estudiantes sí hacen un frente común con aquel docente que no les agrada. Se unen para de alguna forma boicotear

las clases y esas conductas no permiten avanzar con normalidad nuestras clases por lo que debemos actuar estratégicamente. **Análisis de la problemática escolar.**

E5117 Creo que nosotros, los docentes también deberíamos unirnos para tocar tomar en valores de manera transversal, desde el inicio del año escolar. **Trabajo cooperativo de docentes.**

E5118 Deberíamos prevenir las conductas disruptivas no solo actuar cuando ya son muy evidentes. **Prevención de conductas disruptivas.**

E6119 Bueno tomamos en cuenta la conducta de los estudiantes. **Análisis de problemática escolar.**

E6120 Yo creo que si de todas maneras todas las estrategias, la programación que se va hacer es de acuerdo a la problemática que hay en un salon. **Análisis de problemática escolar.**

E6121 Entonces también tomamos en cuenta el aspecto conductual, para mí es muy importante. **Análisis de problemática escolar.**

E7122 El maestro es la estrategia y el proyecto es el medio. Porque en las horas colegiadas hay cosas que se deben tomar en cuenta en otra hora, pero cuando vemos que nos falta tiempo a veces utilizamos esas horas. **Falta de tiempo para atender asuntos académicos.**

E7123 Los colegiados estamos para ayudar en cómo incrementar la productividad, cómo mejorar el trabajo en el aula. **Análisis de problemática escolar.**

E7124 A veces no hacemos eso porque estamos en otras cosas administrativas porque nos piden más consejería y consejería es lo que se brinda más que otra cosa. **Falta de tiempo para atender asuntos académicos.**

E8125 Sí las tres o cuatro personas de la misma área trabajamos en un solo punto y estamos abocados a un solo objetivo, yo creo que sí; pero si las tres o cuatro personas formamos un buen frente y solo es instructivo más no formativo, en mi aula vería un cambio en mi aula, pero no en lo otro. **Trabajo cooperativo entre docentes.**

E8126 Como le repito, es integral y tenemos que examinar todo con una sola idea. **Análisis de problemática escolar.**

P6. Considera usted que la disrupción escolar se relaciona con la manera cómo el docente resuelve los conflictos en el aula, qué estrategias utiliza para establecer nuevamente el orden o qué estrategias utiliza para actuar como mediador de conflictos? Fundamente su respuesta.

E1127 Sí, cuando hay un comportamiento o actitud inapropiada en clase, los demás alumnos están atentos para ver cómo el profesor resolverá dicho problema. Cuando el docente actúa con justicia, rectitud, respeto y sin perder el cariño y aprecio que siente por él alumno entonces el estudiante se identificará contigo y te apoyará en el castigo o decisión que has tomado para con el alumno. **Gestión de conflictos.**

E1128 Además, por el cariño y respeto que te tiene tratará de colaborar contigo en el desarrollo de la clase. Considero por lo tanto, que las normas en clase deben de ser claras y precisas y todos deben de estar de acuerdo y cuando alguien no las cumple entonces debe aceptar su castigo. **Estrategias para recuperar el orden en clase.**

- E2129** El docente tiene que actuar como mediador de conflictos, tiene que llegar a solucionar el conflicto. No puede dejarlos como si no hubiera absolutamente nada. **Estrategias para solucionar conflictos en el aula.**
- E3130** Claro. Los profesores hacemos todo lo posible para que los chicos entiendan, comprendan. Porque lo que yo hago es orientar, guiar a aquellos chicos que necesitan de nuestra ayuda, de nuestro apoyo. **Estrategias para solucionar conflictos en el aula.**
- E3131** Los conflictos más comunes se dan cuando empiezan a fastidiarse, a ponerse apodos. Y de un problema pequeño se hace después grande. **Comportamientos disruptivos.**
- E3132** Y después se agarran a golpes porque llegan a los golpes. **Comportamientos violentos.**
- E3133** Entonces el docente opta por llamarles la atención, sacarlos, conversar con ellos. **Estrategias para recuperar el orden en clase.**
- E3134** Y cuando ya no se puede porque hay alumnos que realmente, a veces se ponen a contestar al professor. Pues allí también hay que llamar al psicólogo, al auxiliar porque tampoco podemos dejar solos a los demás alumnos. **Derivación con otros especialistas.**
- E3135** Tenemos que ver qué hacer. También estamos trabajando con el SISEVE En el “SISEVE” son casos de violencia, pero antes de llegar al “si se ve”, solucionamos. **Gestión de conflictos.**
- E3136** Llamamos a los dos alumnos, hacemos un seguimiento, citamos a los papás. Y se trata de que haya una conciliación, un acuerdo, que se pidan disculpas. **Mediación de conflictos en el aula.**

- E3137** Pero si no se llega a eso ya se usa “SlseVe”. **Derivación con otros especialistas.**
- E4138** El docente es responsable y debe intervenir cuando se genere un conflicto en el aula, cumpliendo la función de mediador. **Mediación de conflictos en el aula.**
- E4139** Pero si el problema es grave y merece más tiempo de atención derivar a los profesionales de la I.E. (psicólogos). **Derivación con otros especialistas.**
- E5140** En esta parte el docente tendría que definir si el comportamiento es por el desenvolvimiento que uno está realizando en la clase o porque el alumno, de repente, ha venido cargado de problemas en su casa. **Estrategias para solucionar conflictos en el aula**
- E6141** Yo creo que sí, porque los estudiantes que pueden tener un conflicto determinado si el docente les ayuda a poder solucionar o llegar a un acuerdo eso les va servir en una próxima situación similar. **Mediación de conflictos en el aula.**
- E6142** Entonces los estudiantes de esa manera van aprender y van a evitar que se den otras situaciones de conductas inapropiadas. **Prevención de conflictos.**
- E7143** La disciplina es la base para construir algo. Si todos ponen de su parte, si todos colaboran se va a lograr. Pero si va a haber alguien fastidiando, interrumpiendo; eso es un distractor. **Estrategias para solucionar conflictos en el aula.**
- E7144** Por lo menos, lo que he estado manejando y hasta cierto punto es un anecdotario. Hay un anecdotario en el salón de clases. Si el alumno comete una falta se le anota y el alumno firma. Por ese lado, al menos hemos

logrado que el alumno se controle un poco. Sabe que está anotado y que eso le va afectar la conducta. **Estrategias para recuperar el orden en clase.**

E7145 Se supone que en cada salón están las normas de convivencia. Eso es evaluado. Y eso se promedia con el trabajo que está haciendo y definitivamente pues influye. Es la única manera de controlar a los chicos que tienen problemas. **Estrategias para recuperar el orden en clase.**

E8146 Yo creo que sí. A veces no tomamos en cuenta ciertas cosas, pero sí las hay. Al manejar adecuadamente la disciplina en algunas aulas en el área que enseño, me ha dado buenos resultados y tengo gratos recuerdos. **Gestión de conflictos.**

E8147 He estado aquí enseñando y ayudando a solucionar sus conflictos y los resultados han sido efectivos. Hay una gran diferencia entre cómo encontré y cómo está terminando el aula. **Gestión de conflictos.**

P7. Cree usted que la interrupción escolar se asocia con la evaluación que el docente aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?

E1148 Sí, porque hay alumnos que no les gusta la evaluación escrita que es la más común, por eso el docente debe de tomar varias evaluaciones de distintas formas: orales, a través de debates, observación sistemática, exposiciones, trabajos grupales, trabajo de campo, etc para que el alumno se sienta cómodo con la evaluación. **Variedad de instrumentos de evaluación.**

E1149 El docente debe de preparar sus clases de manera clara, sencilla y que todos aprendan y cuando se tome la evaluación todos deben de aprobar, así

el alumno estará contento y el docente también pues su enseñanza fue eficaz. **Relación objetivos-resultados.**

E2150 La evaluación es permanente. **Fases de evaluación.**

E2151 No se evalúa de forma tradicional, como tomarle un examen escrito, eso. **Variedad de instrumentos de evaluación.**

E2152 De acuerdo a su participación, de acuerdo a sus aportes, a su juicio crítico que puede tener el alumno o de repente tiene otras habilidades con las que puede colaborar con el curso. **Relación objetivos - resultados.**

E3153 Una parte sí tiene que ver con el comportamiento de los chicos. Se sabe que la evaluación es permanente. **Fases de evaluación.**

E3154 Y si se puede orientar, guiar a los chicos, pero siempre hay que estar pendientes de ellos para que los chicos puedan terminar bien con sus estudios. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E4155 Sí, si el estudiante considera injusta la evaluación va a generar distracción, desorden como una forma de “protesta” por parte de los estudiantes. **Descontento con la evaluación del docente.**

E5156 Sí, aunque de manera relativa. Algunas veces los estudiantes no se sienten contentos con la evaluación que el docente calificó. Cómo reaccionan? Portándose mal en sus clases. **Descontento con la evaluación del docente.**

E5157 Sin embargo, el docente está en la obligación de realizar un análisis de la problemática del rendimiento escolar de ese grupo y orientarlos a mejorar. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E5158 También creo que nosotros como docentes debemos tener la flexibilidad de autoexaminarnos en qué estamos fallando o qué nos falta adaptarnos en la

enseñanza de nuestros estudiantes. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E5159 Por otro lado, siempre habrán estudiantes que no estudiarán, que no se interesarán, que no querrán mejorar. Pero debemos orientarlos que todo esfuerzo tiene una recompensa. **Relación objetivos - resultados.**

E6160 Yo creo que los estudiantes también ellos sienten ese tema de justicia o injusticia a la hora de evaluarlos. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E6161 La evaluación de todas maneras tiene que ser también de una manera mucho más personal de acuerdo a lo que el estudiante pueda alcanzar no de repente una evaluación general si no viendo las necesidades que cada estudiante tenga. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E7162 La evaluación depende de varios aspectos. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E7163 Hay algunas formas que de repente han mejorado. Pero la forma de evaluar depende mucho de cuál es el objetivo. **Relación de objetivos – resultados.**

E7164 Prefiero mil veces tener un buen diagnóstico para que el alumno analice en qué se lo va a evaluar. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E7165 Porque hay que decirles en qué se la va a evaluar, porqué se le va a evaluar, en qué situaciones se necesita ese tipo de evaluación para que haga uso de su juicio también pues ¿no? Sentido común. **Relación de objetivos – resultados.**

E7166 Esto va a impedir que el alumno reclame de manera correcta. La evaluación tiene un punto álgido. **Descontento con evaluación docente.**

E8167 El docente juega un papel importante, pero a mí me parece que no somos nosotros los actores principales como en las películas. Aquí los actores principales son los alumnos porque nosotros ya estamos formados. Nosotros somos mediadores en el proceso de aprendizaje. Nosotros tenemos que ayudar a que ese jovencito o señorita se formen mejor de lo que vive y las ideas con las que viene puedan mejorar. **Factores que influyen en los resultados de la evaluación.**

E8168 Y si bien es cierto que a él o a ella le va a parecer injusto. Yo creo que persona a persona debemos hacerle entender; ayudarle con alguna metáfora, con alguna fábula o con alguna historia. Decirle las cosas cómo son; las consecuencias de las actitudes. **Descontento con evaluación docente.**

P8. (a) Diversos estudios han demostrado que ciertos factores predicen la disrupción escolar. ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores personales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

E1169 (a) Si estoy de acuerdo que todos esos factores personales influyen en la disrupcion, puesto que el estudiante primero tiene que estar contento de ser quien es y aceptar que es un ser creado por Dios para superarse

diariamente y dar lo mejor de sí, de respetar a sus semejantes y sentir que es útil para la sociedad y ser una bendición para los demás. **Autoestima.**

E1170 (b) Ninguna.

E2171 (a) En esta zona se da generalmente por maltrato físico, por maltrato verbal y discriminación social. El alumno no se siente bien en su casa y busca otras escapatorias. Quiere vivir en una zona mucho mejor. **Experiencias de maltrato verbal.**

E2172 (a) En esta zona se da generalmente por maltrato físico, por maltrato verbal y discriminación social. El alumno no se siente bien en su casa y busca otras escapatorias. Quiere vivir en una zona mucho mejor. **Experiencias de maltrato físico.**

E2173 (a) En esta zona se da generalmente por maltrato físico, por maltrato verbal y discriminación social. El alumno no se siente bien en su casa y busca otras escapatorias. Quiere vivir en una zona mucho mejor. **Experiencias de discriminación social.**

E2174 (b) No tiene mucha relación, el género. **Género.**

E3175 (a) Podrían ser las experiencias personales, el maltrato físico, el maltrato verbal, la discriminación social. Porque vemos a los chicos que a veces vienen con muy baja autoestima. A veces chicos callados que los demás comienzan a fastidiarlos y así sucesivamente. Y los chicos van alejándose, sintiéndose mal. Vemos la discriminación tanto física como verbal. **Experiencias de maltrato físico.**

E3176 (a) Podrían ser las experiencias personales, el maltrato físico, el maltrato verbal, la discriminación social. Porque vemos a los chicos que a veces vienen con muy baja autoestima. A veces chicos callados que los demás

comienzan a fastidiarlos y así sucesivamente. Y los chicos van alejándose, sintiéndose mal. Vemos la discriminación tanto física como verbal.

Experiencias de maltrato verbal.

E3177 (a) Podrían ser las experiencias personales, el maltrato físico, el maltrato verbal, la discriminación social. Porque vemos a los chicos que a veces vienen con muy baja autoestima. A veces chicos callados que los demás comienzan a fastidiarlos y así sucesivamente. Y los chicos van alejándose, sintiéndose mal. Vemos la discriminación tanto física como verbal.

Experiencias de discriminación social.

E3178 (b) Podría ser la motivación de logro. Motivación del logro vendría a ser lo que el alumno ya desea lograr en su futuro, supongo. **Motivación del logro.**

E4179 (a) Considero que sí son factores personales y que sí influyen en conductas disruptivas en los estudiantes. **Ninguna respuesta.**

E4180 (b) No eliminaría ninguna, así está bien. **Ninguna.**

E5181 (a) Las experiencias personales de maltrato físico de maltrato verbal de discriminación social porque en la tv ven parodias hasta lisura. Y casualmente uno le dice al alumno- no hablen así. – que pasa profesor esas no son lisuras profesor si en la tv hablan y también se puede decir la discriminación, el desprecio por los alumnos que son provincianos.

Experiencias de maltrato verbal.

E5182 (a) Las experiencias personales de maltrato físico de maltrato verbal de discriminación social porque en la tv ven parodias hasta lisura. Y casualmente uno le dice al alumno- no hablen así. – que pasa profesor esas no son lisuras profesor si en la tv hablan y también se puede decir la

discriminación, el desprecio por los alumnos que son provincianos.

Experiencias de maltrato físico.

E5183 (a) Las experiencias personales de maltrato físico de maltrato verbal de discriminación social porque en la tv ven parodias hasta lisura. Y casualmente uno le dice al alumno- no hablen así. – que pasa profesor esas no son lisuras profesor si en la tv hablan y también se puede decir la discriminación, el desprecio por los alumnos que son provincianos.

Experiencias de discriminación social.

E5184 (b) No parece que ya está clasificado. **Ninguna.**

E6185 (a) Bueno yo creo que la autoestima, porque, de todas maneras, es importante como se siente el estudiante consigo mismo es el más importante porque de eso va depender que también tenga autocontrol, habilidades sociales y pueda él también entender en qué etapa esta, cuál es su edad y como debe ser su comportamiento a esa edad que tiene. **Autoestima.**

E6186 (b) Bueno yo creo que de repente la motivación de logro porque creo que también uno de esos sería los trabajos externos que reconozcan los pequeños logros que pueda tener un estudiante a veces eso puede ser. La dejaría en esos factores pero indicando que guarda menor relación. Menor relación **Motivación del logro.**

E7187 (a) Los factores personales, la discriminación porque mire, en género y edad y autoestima está bien, motivación del logro puede ser un factor personal. Las experiencias que el día a día va viviendo, va conociendo. Como se dice su “lluvia de ideas” que el da cuando le presentan un tema como docente y aporta. Pero en el maltrato verbal, en la discriminación social podría ser porque todo niño dentro y fuera del aula siempre va observar esto en los

medios televisivos, en las noticias. Pero con su personalidad, dependiendo. Porque por ejemplo hay algunos que viven esta discriminación no solo en el colegio sino también en su casa maltrato físico. Y hay otros que no. Autocontrol de repente lo tiene o no lo tiene. Habilidades sociales también lo puede tener. No le gusta hablar, dialogar, manifestar su situación cómo está, como está con sus amigos, con la familia, con los maestros. Son los primeros que levantan la mano. Son habilidades sociales. No todo esto puede ir a una sola persona porque cada uno es un ser especial de acuerdo a la realidad en que vive. Ummm El maltrato verbal o la discriminación social. El maltrato verbal, pienso que desde pequeños por ejemplo cuando los padres le hablan gritando. Las personas que gritan no están bien. Yo veo padres que les gritan o los golpean y usan lisuras. Imagínate a esas criaturas de 6, 7 u 8 años. Por eso el niño repite lo mismo en el mismo colegio. Hablan lisuras. Yo cuando lo escucho decir eso le digo “¿qué estás hablando?” Que busque eso en el diccionario, que el solo debe hablar lo que está en el diccionario. Y me responde que su madre siempre lo ha gritado así desde chiquito. “¿qué es malo que me diga eso?”. Allí está el maltrato verbal. El niño cree que es normal. **Experiencias personales de maltrato verbal.**

E7188 Experiencias de discriminación social.

E7189 (b) Todo está bien. **Ninguna.**

E8190 (a) Sí bastante. Lo que es autoestima cuenta mucho porque si un niño o una niña que viene de un hogar donde es maltratado por sus padres; o tiene algún defecto por ejemplo: el lóbulo de la oreja no está completo, entonces el papá me dice que la causa es su mamá y “mire cómo es”. Entonces el niño viene con eso y cuando le dicen algo se altera, pega, golpea. Y a veces uno ve la

actitud del niño, pero no ve lo que le han hecho a él, en la casa. La familia tiene mucho que ver con la autoestima. **Autoestima**

E8191 (b) Creo que todas tienen que ver con la disrupción escolar. Podría ser habilidades sociales. El alumno se relaciona con mucha facilidad. Son excepciones los niños que no se relacionan mucho. Pero las habilidades sociales de nuestros niños son fáciles, son rápidos de ser amigos. Allí veo que está completo eso. Menor relación **Habilidades sociales**.

P9. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores familiares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

E1192 (a) Sí estoy de acuerdo, es muy importante tener el apoyo de los padres para que el hijo tenga éxito. Aquellos hijos que no tienen padres por ser huérfanos o son de hogares disfuncionales es muy difícil que superen la ausencia y el apoyo de ellos. En muchas ocasiones el docente toma ese rol y debes hacerlo de la mejor manera y ayudarlos para que maduren emocionalmente y puedan superarse, esos chicos necesitan mucho cariño y estar pendientes de ellos y el docente debe tener el tiempo necesario para ellos. **Relación entre padres e hijos.**

E1193 (b) Me parece que falta la relación entre hermanos, si todos los integrantes de la familia tienen buenas relaciones entonces será un hogar feliz y se apoyarán mutuamente para salir adelante en todo. **Relación entre hermanos.**

- E2194** (a) Las relaciones entre padres e hijos. Si no hay una relación entre padres e hijos, el hijo se siente como abandonado, se siente como desprotegido y busca otras formas, de repente donde amigos que lo orientan mal. **Relación entre padres e hijos.**
- E2195** (b) La disciplina familiar. Creo que lo más importante ya está planteado aquí. Menor relación **Disciplina familiar.**
- E3196** (a) Las relaciones entre padres e hijos. Vemos que los hijos realmente ya vienen con problemas de afuera, de casa. Vemos que los padres no viven en familia, juntos. La mayoría de padres están separados. Porque cuando pregunto a los chicos, ellos responden que no vive papá, vivo con mamá, con mi hermano, con mi tía. Y desde allí vienen los problemas de los chicos. **Relaciones entre padres e hijos.**
- E3197** (b) La disciplina familiar. Menor relación **Disciplina familiar.**
- E4198** (a) sí son factores familiares. Diría que el de mayor relación es la relación entre padres e hijos. **Relación entre padres e hijos.**
- E4199** (b) Ninguno.
- E5200** (a) Las relaciones entre padres. Cuando aun no hay una buena relación entre padres, hay problemas con los hijos. **Relaciones entre padres**
- E5201** (b) Más bien si añadir, los hogares mal formados, los hogares donde falta el papá o la mamá, disfuncionales eh ... también se puede decir que algunos jóvenes están viviendo solo con la abuelita o vienen de provincia en esta comunidad viven solo con familiares, no están presentes sus papás. Entonces ellos se pueden decir muestran conductas inapropiadas. También el que no vivan con sus hijos. Mayormente son hijos de padres jóvenes y parece que a temprana edad se han separado. Se quedó pequeño el chico y

ahora ya está un poquito más grande, una cosa así, pero ya la mamá tiene un segundo compromiso la realidad es esa. Lo que tendría menor importancia sería la relación entre padres e hijos porque ahí están los dos, pero cuando no hay o sea ahí me parece que los dos son fuertes, los dos son esenciales por que cuando los padres están se puede decir en conflicto todo afecta, cuando no hay relación del padre con el hijo el papá puede ser muy efectivo, traer diario a la casa todo, pero no hay afecto con el hijo también le afecta. Menor relación **Relación entre padres e hijos** y añadiría **Tipos de familia.**

E6202 (a) Bueno de todas maneras yo creo que es la disciplina familiar porque si en casa existen normas, reglas ... va ser fácil para los estudiantes cumplirlas acá en el colegio. Cuando no hay límites no hay normas en casa entonces para ellos es difícil y es muy probable que por eso ellos también puedan tener conductas inapropiadas en el colegio. **Disciplina familiar.**

E6203 (b) Menos... sería bueno en este caso sería la relación entre padres creo yo. De repente, añadiría la relación entre hermanos porque muchas veces también ellos tienen ese sentimiento de injusticia. Porque papá prefiere a uno o al otro o muchas veces hay rivalidad entre hermanos. Eso también puede influenciar en lo que es el colegio. Menor relación **Relación entre padres y** menor relación **Relación entre padres.**

E7204 (a) Yo creo que es la relación entre padres e hijos. Porque de una u otra forma afecta en que los padres se separen o se peleen o discutan entre ellos. He visto muchos casos de niños que han llorado, han repetido el año, salen mal en sus cursos. Cuando yo les pregunto "porque no te concentrabas", me responden: "yo escucho todos los problemas de mis

padres. Cómo discuten, se pelean. Ahora están separados”. Yo les digo que “cuando entre los padres ya no hay amor, ya no hay comprensión, diálogo. Está bien que se separen, pero quedando como amigos. Ya no peleando. Nada es perfecto en el mundo”. Pero hay que saber manejarlo aunque cada quien por su lado. Como el caso de ayer del venezolano que ha matado a su mujer. Cómo le ha cortado la yugular delante de dos niños. ¿Cómo crecen esos niños?: “con traumas”. Creo que de allí comienza todo. Cuando no hay comprensión entre padres e hijos. **Relación entre padres e hijos**

E7205 (b) Creo que habría que añadir los valores. Hoy en día se está perdiendo el civismo, el patriotismo. Los chicos del nivel secundario ya no cantan el himno nacional. Tienen vergüenza. Ya no quieren cantar con la mano al pecho. Hay que estar revisando fila por fila porque están con la mano en el bolsillo. No cantan, se ríen. Yo les digo a los chicos que no es por el curso que yo enseñe, pero FCC es un curso importante. Porque nos forma como verdaderos ciudadanos, como verdaderos patriotas. Nos identifica con nuestra cultura. Ya no hay cultura. Y una de las amenazas de la cultura es la modernidad. Ahora los chicos solo están el internet. Los chicos ya no investigan como antes, ya no cantan el himno nacional. A veces reniego y me caen las lágrimas. Yo siempre les digo que si un docente viene y se limita a enseñar y no habla de valores; no es un docente. Un verdadero maestro es quien les hace ver la realidad de todos los días, que les habla de valores, que les habla de Dios. Que deben quererse como personas. Añadir **Promoción de valores desde la familia.**

E8206 (a) Es la relación entre los padres. El niño o la niña cuando ven que los padres se tratan mal (no hay respeto, hay insultos, hay ofensas), aprende. Y

cuando viene aquí al colegio, habla lo mismo. De alguna u otra manera capta a veces esa falta de respeto y lo lleva consigo. Si entre los padres no hay respeto, no van a respetar al menor. Y el menor va a traer eso mismo a otro menor dentro del colegio. Es una cadena. **Relación entre padres.**

E8207 (b) La comunicación. Los padres tienen mucha vergüenza de hablar con sus hijos adolescentes y prepararlos para el conflicto que ellos van a tener. O sea, ellos viven con sus hijos creyendo toda la vida que van a ser niños y no se dan cuenta que están creciendo y hay una etapa donde el adolescente empieza a querer tomar una situación dentro de la sociedad. Empieza en la casa. Entonces el padre no se prepara a sí mismo ni prepara a su hijo para este cambio. Entonces la falta de comunicación entre padre e hijos hace que las relaciones se rompan. Añadir **Comunicación entre padres e hijos.**

P10. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores escolares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

E1208 (a) Sí estoy de acuerdo. En el salón de clases el alumno pasa un promedio de 6 a 8 horas y debe de ser un lugar bonito, agradable, acogedor, donde te sientas bien, donde te quieran y respeten, te ayuden, apoyen, etc y donde sabes que te van a enseñar cosas que te ayudarán en tu vida. **Actuación del docente al enseñar las clases.**

- E1209** (b) Falta la relación docente- alumno esa es la clave fundamental para que se dé una buena enseñanza y el alumno aprenda porque sabe que su profesor quiere lo mejor para él. Añadiría **Relación docente-alumno**.
- E2210** (a) La actuación del docente porque eso motiva a que el alumno se siente bien o se sienta mal. **Actuación del docente al enseñar las clases**.
- E2211** (b) La influencia del colegio porque acá vemos que más son las relaciones entre compañeros, cómo se siente... lo del colegio estaría en segundo plano. Menor relación **Influencia del colegio**.
- E3212** (a) Claro que sí: las relaciones entre compañeros. Los que quieren ser el centro y se aprovechan de los más débiles. Y no está bien porque todos somos iguales. Todos deben ser tratados por igual. Y a todos se les debe tratar por igual. Todos deben ser unidos, solidarios con los alumnos. **Relaciones entre compañeros**.
- E3213** (b) No creo. Todo está bien. **Ninguno**.
- E4214** (a) Son factores escolares. **Ninguno**.
- E4215** (b) Trato de los docentes con los estudiantes, hallar un estudiante que no desea estudiar en la I.E. (quiere volver a su colegio anterior). Añadir **Relación docente-estudiante**.
- E5216** Sí tiene que ver el docente. Un conflicto mayormente en la clase en el momento uno tiene que intervenir inmediatamente. Si el conflicto o la disrupción se puede decir solucionado en ese momento, como se llama bueno ya se solucionó, pero de todas maneras ya distrajo la clase. Pero si el conflicto es un poco más fuerte ahí es donde yo tenía mi posición de hacer un momento, hay que derivarlo porque si no uno no avanza. En mi asignatura donde el contacto físico es inevitable, yo tengo que estar al lado de ellos o

sea tengo que estar, o sea no descuidarme. Porque puedo estar mirando a un grupo y de repente del otro lado están peleando, discutiendo. Entonces tengo que estar en todo momento tengo que estar se puede decir disuadiendo, motivando, conversando evaluando y dando los valores para que no caigan en estos problemas. **Actuación del docente al resolver los conflictos.**

E5217 (b) La que tiene menos relación pues sería la actuación de los padres de familia, la influencia del colegio. Los padres de familia de todas maneras tienen que venir la influencia del colegio. Menor relación **Influencia del colegio.**

E6218 (a) Ya, yo creo que sería la tercera: actuación del docente para resolver los conflictos porque los estudiantes de todas maneras van a ver un modelo en nosotros. Entonces va a depender en cómo nosotros abordamos ese tema o ese conflicto o tratamos de resolverlo. Es importante también que ambas partes se sientan conformes entonces cuando ellos no están conformes se sienten que no se ha sido justo entonces ellos tienen después un resentimiento entonces puede ser que ese motivo los lleve a tener conductas inapropiadas durante la clase. **Actuación del docente al resolver los conflictos.**

E6219 (b) La que menos sería relaciones con los compañeros de repente, claro yo creo que eso sería la que menos se relacionaría porque los otros yo creo que si son importantes. Podría añadir ... De repente tomar en cuenta el ambiente donde ellos están. Por ejemplo, yo tengo un aula acá en el colegio que está, bueno no alcanzo un aula de material noble si no está prefabricado. Entonces es el aula donde hace más calor y cuando es

invierno hace mucho frío entonces como que es el ambiente físico. Entonces también es un aula que los mismos profesores comentan que no quieren estar en esa aula, también los chicos. En el factor escolar también son importantes las condiciones, la infraestructura que eso también fomenta un adecuado comportamiento en los estudiantes también influye. Menor relación **Relación con compañeros de clase** y añadiría **Condiciones del ambiente físico del aula**.

E7220 (a) Me parece que es la actuación del docente al enseñar. Porque si el docente identifica una situación de bullying de maltrato entre compañeros debe preparar su clase de modo que tomen conciencia que lo que hacen está mal. Traer videos o situaciones reales, vividas; o traer a un protagonista que haya vivido eso, que lo narre. Por ejemplo, yo traje para sexto grado un alumno de otra institución. El contó un caso que los sensibilizó a todos, incluso algunos quisieron llorar. El contó su experiencia y mostró los golpes que le habían dejado con la correa. Yo les decía “y ustedes que tienen padres que les dan su lonchera, sus cuadernos, su mochila, sus materiales, no valoran”. Ahora están tranquilos y valoran más a sus padres. A veces hay que hablarles crudamente. Gracias a Dios ningún padre me ha hecho problema. Y cuando han venido les he preguntado “¿porque cree que su hijo es así? Contésteme. Han llorado. Hasta tarea les he dado. **Actuación del docente al enseñar las clases**.

E7221 (b) Ninguno

E8222 (a) Sí influye bastante. Todo cumple una función y todo es integral. Si en el hogar hay problemas, entonces se llega a la escuela dentro de lo que son factores sociales y se llega al factor escolar, el professor. Como le dije, juega

un papel muy pero muy importante dentro del aula. No solamente soy un instructor; soy la parte fundamental para que el alumno pueda entender de que hay personas que se interesan en él. Si yo vengo con problemas de casa, mis padres ya no me aman, ya no conversan igual, me dicen muchas cosas. Yo voy al colegio y la maestra por mucha estrategia que tenga si no sabe manejar la situación, entonces no sabe cómo llegar al alumno. Al no saber cómo llegar a alumno, la relación entre los compañeros...llega él, tira papeles, dice las cosas... entonces, yo dejo que eso suceda, pero al final de la clase tomo nota de los alumnos o del alumno que inició para hablar con ellos. Yo creo que no da buenos resultados inmediatos, pero los va a dar. Me parece que la característica que más se puede relacionar con la disrupción escolar es la actuación del docente al resolver los conflictos.

Actuación del docente al resolver los conflictos.

E8223 (b) Añadiría “comunicación” Porque si este joven o señorita está llegando con problemas y falta de comunicación de su casa y no encuentro en mi maestro o tutora lo que yo he perdido allí, yo también estoy perdiendo. Entonces la comunicación juega un papel muy importante. Y antes de la comunicación está la observación. Añadir **Comunicación con los alumnos.**

P11. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores sociales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

E1224 (a) Sí estoy de acuerdo que las redes sociales influyen mucho en los alumnos, y pasan muchas horas sin control de los padres en las redes sociales y los alumnos toman muchas conductas y actitudes de sus ídolos de moda, de su ropa, de la manera como se expresa, etc. El docente también debe de investigar qué cantantes o deportistas, actores, etc que están de moda para poder aconsejarles y guiarles por el camino correcto.

Control del uso de las redes sociales.

E1225 (b) Deberían de especificar la influencia de las amistades, eso es primordial, porque hay una etapa donde el alumno solo hace caso a sus amigos y no toman en cuenta a sus padres, y a veces esos amigos no influyen para bien.

Añadir **Influencia de los amigos.**

E2226 (a) La influencia de la sociedad y los medios de comunicación porque la sociedad dónde el alumno se desenvuelve, influye bastante. Y los medios de comunicación en vez de apoyar los llevan a esos tipos de actitudes que no son positivos para el alumno. **Influencia de la sociedad y los medios de comunicación.**

E2227 (b) El uso de redes sociales porque ellos buscan como un escape frente a todo lo que les da la sociedad. Ellos buscan las redes sociales para comunicar lo que no pueden comunicar dentro del hogar. Sí creo q es lo más importante como está planteado. Menor relación **Control del uso de las redes sociales.**

E3228 (a) También y mucho. Lamentable vemos que la tecnología por una parte es buena, pero por otra, mal para los chicos que no lo saben usar adecuadamente. Se les brinda charlas sobre el uso de las tecnologías con las psicólogas. Solo que acá los chicos están perennemente con el celular.

Se les decomisa, pero continúan. Ellos saben que no deben de traer. Y cuando se les decomisa, sí viene el papá. No viene para la entrega de la libreta, no viene para ver la conducta, pero allí si aparece el padre para que les devuelvan el celular a sus hijos. Y ese es un problema ya familiar. Por otra parte, cuesta trabajo que escuchen. No saben escuchar. No sé qué pasa con esta juventud de hoy que no saben ponerse en el lugar de la otra persona. Entonces tenemos aliados estratégicos que vienen, dan la charla. Un grupo te capta y otro está disperso, haciendo bulla. Pero esto para nosotros es de casa, del hogar. **Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.**

E3229 (b) Ninguna.

E4230 (a) Considero que todas están bien. **Ninguna**

E4231 (b) Influencia negativa de sus compañeros de clase (fuera de la I.E.). Añadir **influencia de los amigos.**

E5232 (a) Aquí podemos explicar de la siguiente manera. La disrupción que existe aquí sí está de acuerdo con estas características, pero también hay disrupción de otra clase. Por ejemplo, aquí en el colegio tenemos alumnos que admiran ídolos de barro, que admiran vamos hablar así un poco más campechano: al “achorado”. Desprecian al alumno que es sano. Ellos dicen: es muy zanahoria Entonces uno se da cuenta que eso viene de lo que ha aprendido en su comunidad, en su familia. **Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.**

E5233 (b) Ninguna

E6234 (a) Ya a ver. Yo creo que el control del uso de las redes sociales es el que más se relaciona. Porque los estudiantes, yo he observado, que a muy

temprana edad, los de primer año, tienen doce años y ya tienen celulares. Entonces como que son todavía personas que aún no tienen autocontrol. Desde ahí vienen los problemas entonces como no hay un control. Ellos tampoco no miden, tampoco saben qué es lo que están observando, viendo por ejemplo en internet en las redes sociales y eso hace también que se distraigan de todo lo que es el aspecto escolar. **Control del uso de las redes sociales.**

E6235 (b) De repente añadiría también el contexto donde se encuentra la institución educativa, el lugar la ubicación. Creo que también eso de todas maneras influye en el comportamiento que pueda existir. Por ejemplo, estamos al lado de una Universidad. Bueno, acá tampoco no es una zona segura. Por ejemplo, se ha observado también afuera del colegio que hay personas que por ejemplo consumen drogas y están por ahí afuera por los rieles del tren. Entonces los estudiantes ven toda esa situación ese ambiente y saben y como que se acostumbran también a ver eso o lo ven normal. Se ha detectado también en el colegio que hay estudiantes que consumen entonces todo eso. También genera un malestar en el salón o lo toman también de una manera normal los compañeros entonces el ambiente también donde se encuentran es importante. Añadir **Ubicación geográfica de la institución.**

E7236 (a) Claro. Hoy en día todo es imitar. El niño y el adolescente quiere ser como el ídolo. Eso hace que el alumno no se identifique como él es. Yo le digo "Tú eres un ser especial para Dios, único. Así con tus virtudes y defectos debes quererte. Mírate al espejo y abrázate. Acéptate tal y como eres. Tú no eres como el ídolo y así como eres debes quererte, respetarte, valorarte. Porque

ellos son otras personas.” Ahora las redes sociales también tantas cosas se ven. Encuentran páginas que no son aptas para ellos. Y hablan de sexo, drogas. Y hay que derivarlos a psicología o uno mismo como docente les habla la realidad porque no está de acuerdo a su edad. Las redes sociales son como una amenaza al patriotismo, al civismo porque ellos están más en eso y se olvidan de su patria, de su cultura. Y aprendiendo cosas que no deben a su edad. **Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.**

E7237 (b) No creo que agregaría algo más porque en medios de comunicación ya están esos programas “Esto es guerra” que no favorecen en nada a los chicos. **Ninguno.**

E8238 (a) Sí también influyen bastante. El hecho de que el alumno llegue con estos medios de comunicación masivos a la escuela hace de que se distraiga demasiado. Y si dentro de la escuela, la persona encargada no controla eso en el aula, en los cambios de hora o cuando los alumnos se van de un ambiente a otro, afecta porque el alumno sale que con ese celular y se queda en algún lugar y no llega. O en medio de la clase recibe mensajes allí con el celular o con el sistema de audio alto y se pone a mantener una comunicación fuera de lo que es la hora de clase. **Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.**

E8239 (b) No añadiría nada más. **Ninguno.**

P12. De todas las características anteriormente mencionadas cree que son los únicos factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel

secundario de Lima Metropolitana, 2018. ¿Añadiría alguno más? Fundamente su respuesta.

E1240 Sí estoy de acuerdo con los factores y con los que ha añadido. Todos esos factores influyen para que el alumno pueda tener un comportamiento y actitud positiva para su aprendizaje. Creo que como personas cristianas falta lo más importante que es la relación que tenemos con Dios. Si tenemos una buena relación con Dios entonces la tendremos con los demás y si Él está actuando en cada uno de nosotros entonces daremos lo mejor de nosotros para poder vivir en armonía con todos nuestros semejantes y nos dará fuerza, sabiduría, destrezas, etc para cumplir con nuestra misión. **Relación con Dios.**

E2241 Aquí faltaría incluir factores de carácter político. Es decir, una política educativa diseñada a solucionar todo este tipo de problemas que tiene la sociedad, por ejemplo, hasta el momento no hay un catálogo de qué profesionales necesita el Perú. Las universidades dan carreras que termina el profesional y no ejercen lo que ha estudiado. Entonces aquí faltaría un factor de carácter político: la política educativa que el Perú necesita. **Factores de carácter político educativo en el Perú.**

E3242 No. **Ninguno.**

E4243 Para mí está completo. Considero que son relevantes los factores mencionados, porque está considerando los factores externos e internos que influyen en el estudiante. **Ninguno.**

E5244 Eh... mire lo que yo añadiría ahorita es que tendría que haber un poquito más de apoyo en cuanto al docente. Las leyes están dadas de tal manera

de que uno no puede ni levantarle la voz al estudiante. No es porque uno esté acostumbrado a levantar la voz, sino que por ejemplo, actualmente hay un formato que se está utilizando que es, se llama el SISEVE. Si hay algún problema dentro del colegio y el problema es se puede decir es un poquito fuerte hay que derivarlo: ya sea a la Policía nacional, a la Fiscalía o al Ministerio de la mujer. Entonces ya hemos tenido un caso acá, el día de ayer, y los padres no quieren que le haga esa derivación por ejemplo a la Fiscalía. El de ayer tocaba a la fiscalía. Entonces ellos tratan de solucionar en ese momento o sea parece que eso ya forma una presión y hay que tratar de solucionar en ese momento. Entonces eso ya es un apoyo para el docente, pero me refiero de que la falta de apoyo es para el profesor porque ahora el profesor supongamos que se deriva a la fiscalía. El profesor tiene que ir un año o dos años a estar firmando ahí como si uno fuera una persona que está en problemas judiciales. Creo que deberían modificarse las políticas educativas Porque uno es el mediador, uno está facilitando, está mediando para que se resuelva el conflicto. El problema, en otras palabras, el problema ha venido el niño cargado de casa con problemas derivados de sus padres uno trata de disuadir en lo que desencadena el comportamiento del alumno y uno queda como persona afectada porque uno tiene que ir tan igual como van los padres a estar firmando en esos problemas, entonces debería haber un poquito más de consideración con el profesor. **Apoyo y protección legal a los docentes.**

E6245 Bueno también aquí está el método de enseñanza de los profesores, bueno de repente no sé si otro factor, pero también influye el tema de que si el colegio es nacional o particular. Por ejemplo, acá es colegio nacional son

aproximadamente 30 alumnos. Entonces a veces el profesor no puede manejar esa cantidad de estudiantes. Yo creo que también eso de repente influye más, pero no si de repente en factores escolares se podría incluir, pero si me parece está bien esos aspectos. **Tipo de colegio.**

E7246 Ninguna.

E8247 Yo creo que aquí falta algo. Es algo que a veces no se toma en cuenta en nuestros colegios y es el conocimiento de Dios. Para mí es una base de principio. Si en la familia, entre los amigos, en la escuela y en los factores sociales dejamos de lado a Dios, estamos dejando una parte importante en nuestra vida. Tal vez lo ubicaría en los factores familiares. **Conocimiento de Dios.**

3.3. Aplicación de claves a las categorías

Los segmentos que han sido categorizados, pasaron a ser codificados mediante claves, utilizando solamente las iniciales de las palabras de cada categoría.

P1. En su experiencia de docente ¿La disrupción escolar (DE) tiene alguna relación con la gestión docente? ¿Por qué razones?

Código	Categorías	Claves
E1001	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E1002	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E1003	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E1004	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E1005	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E2006	Presencia de conductas disruptivas.	PCD
E2007	Factores personales del estudiante	FPE
E3008	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E3009	Presencia de conductas disruptivas.	PCD
E3010	Factores familiares del estudiante	FFE
E3011	Derivación de casos complicados con otros especialistas.	DCCE
E4012	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E4013	Factores familiares del estudiante	ICF

E4014	Factores familiares del estudiante	ICF
E4015	Factores familiares del estudiante	ICF
E4016	Factores personales del estudiante	FPE
E5017	Limitaciones de función docente.	LFD
E5018	Incongruencia de variables.	IV
E5019	Limitaciones de función docente.	LFD
E6020	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E7021	Gestión del docente para resolver conflictos.	GDRC.
E7022	Gestión del docente para resolver conflictos.	GDRC.
E8023	Factores familiares del estudiante.	FFE
E8024	Gestión del docente como estrategia pedagógico	GDEP

P2. ¿Usted cree que la DE se relaciona con la forma cómo el docente planifica sus programaciones curriculares, sus sesiones de aprendizaje? Fundamente su respuesta.

Código	Categorías	Claves
E1025	Indisciplina del estudiante.	IE
E1026	Factores familiares del estudiante	FFE
E1027	Factores personales del estudiante.	FPE
E1028	Factores personales del estudiante.	FPE
E1029	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E1030	Factores personales del estudiante.	FPE
E2031	Negligencia del docente.	ND
E3032	Indisciplina del estudiante.	IE
E3033	Indisciplina del estudiante.	IE
E3034	Indisciplina del estudiante.	IE
E4035	Relación objetivos-resultados.	ROR
E4036	Gestión del docente como estrategia pedagógico.	GDEP
E5037	Factores familiares del estudiante.	FFE
E5038	Factores personales del estudiante.	FPE
E5039	Relación objetivos – resultados.	ROR
E6040	Relación de objetivos – resultados.	ROR
E6041	Relación de objetivos – resultados.	ROR
E6042	Relación de objetivos – resultados.	ROR
E7043	Factores contextuales del proceso E-A.	FCPEA
E7044	Factores familiares del estudiante	FFE
E7045	Factores personales del estudiante	FPE
E7046	Gestión del docente como estrategia pedagógico	GDEP
E8047	Prevención de conductas disruptivas.	PCD
E8048	Relación objetivos – resultados	ROR

P3. ¿Considera que la disrupción escolar se asocia de alguna forma en cómo el docente selecciona determinada metodología ya sea para motivar a los estudiantes, fomentar su autonomía, propiciar que trabajen en grupo, integrar a otros estudiantes con NEE? Fundamente su respuesta.

Código	Categorías	Claves
E1049	Variedad de estrategias metodológicas.	VEM
E1050	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E1051	Factores circunstanciales que limitan el proceso de E-A.	FCLPEA
E2052	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E3053	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E3054	Conocimiento de las características de los estudiantes.	CCE
E3055	Estrategias de trabajo en equipo.	ETE
E3056	Variedad de estrategias metodológicas.	VEM
E4057	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E4058	Variedad de estrategias metodológicas.	VEM
E4059	Estrategias de trabajo en equipo.	ETE
E4060	Estrategias de integración para estudiantes con NEE.	EIENEE
E5061	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E6062	Conocimiento de características de estudiantes	CCE
E6063	Variedad de estrategias metodológicas.	VEM
E6064	Estrategias de trabajo en equipo.	ETE
E6065	Estrategias de trabajo en equipo.	ETE
E7066	Conocimiento de características de estudiantes.	CCE
E7067	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E7068	Estrategias de trabajo en equipo.	ETE
E8069	Conocimiento de características de estudiantes.	CCE
E8070	Variedad de estrategias metodológicas.	VEM
E8071	Estrategias para motivar al estudiante.	EME
E8072	Conocimiento de características de estudiantes	CCE
E8073	Conocimiento de características de estudiantes.	CCE

P4. ¿Considera que la disrupción escolar se asocia en cómo se dan las relaciones entre profesores y estudiantes, cómo se comunican los docentes con los padres y cómo se los integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos?, ¿por qué?

Código	Categorías	Claves
E1074	Relación profesor-estudiante.	RPE
E1075	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E1076	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E2077	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E3078	Falta de comunicación entre padres e hijos.	FCPH
E3079	Falta de comunicación entre padres e hijos.	FCPH
E3080	Descuido de los padres.	DP
E3081	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E3082	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E3083	Descuido de los padres.	DP
E4084	Relación profesor-estudiante.	RPE
E4085	Integración de padres en el proceso de E-A	IPPEA
E4086	Integración de padres en el proceso de E-A	IPPEA
E4087	Descuido de los padres.	DP
E5088	Descuido de los padres.	DP
E5089	Descuido de los padres.	DP
E5090	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E5091	Relación profesor-estudiante.	RPE
E5092	Descuido de los padres.	DP
E5093	Descuido de los padres.	DP
E5094	Descuido de los padres.	DP
E5095	Descuido de los padres.	DP
E6096	Relación profesor-estudiante.	RPE
E6097	Relación profesor-estudiante.	RPE
E6098	Prevención de conductas disruptivas.	PCD
E7099	Descuido de los padres.	DP
E7100	Integración de los padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E7101	Integración de los padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E7102	Integración de los padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E8103	Indiferencia del docente.	ID
E8104	Relación profesor - estudiante	RPE
E8105	Integración de padres en el proceso de E-A.	IPPEA
E8106	Relación profesor - estudiante.	RPE

P5. ¿Cree usted que la interrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente coordina su gestión curricular y otros aspectos afines con otros profesionales de su entorno? Fundamente su respuesta.

Código	Categorías	Claves
E1107	Trabajo cooperativo entre docentes.	TCD
E1108	Trabajo cooperativo entre docentes.	TCD
E1109	Coordinación de otros aspectos no curriculares.	COAC
E2110	Trabajo cooperativo de docentes.	TCD
E3111	Análisis de problemática escolar.	APE

E3112	Coordinación de otros aspectos no curriculares.	COAC
E3113	Falta de apoyo de los padres.	FAP
E4114	Trabajo cooperativo de docentes.	TCD
E4115	Análisis de problemática escolar.	APE
E5116	Análisis de la problemática escolar.	APE
E5117	Trabajo cooperativo de docentes.	TCD
E5118	Prevención de conductas disruptivas.	PCD
E6119	Análisis de problemática escolar.	APE
E6120	Análisis de problemática escolar.	APE
E6121	Análisis de problemática escolar.	APE
E7122	Falta de tiempo para atender asuntos académicos.	FTAAA
E7123	Análisis de problemática escolar.	APE
E7124	Falta de tiempo para atender asuntos académicos.	FTAAA
E8125	Trabajo cooperativo entre docentes	TCD
E8126	Análisis de problemática escolar.	APE

P6. Considera usted que la disrupción escolar se relaciona con la manera cómo el docente resuelve los conflictos en el aula, qué estrategias utiliza para establecer nuevamente el orden o qué estrategias utiliza para actuar como mediador de conflictos?

Códigos	Categorías	Claves
E1127	Gestión de conflictos.	GC
E1128	Estrategias para recuperar el orden en clase.	EROG
E2129	Estrategias para solucionar conflictos en el aula.	ESCA
E3130	Estrategias para solucionar conflictos en el aula.	ESCA
E3131	Comportamientos disruptivos	CD
E3132.	Comportamientos violentos.	CV
E3133	Estrategias para recuperar el orden en clase.	EROG
E3134	Derivación con otros especialistas.	DE
E3135	Gestión de conflictos.	GC
E3136	Mediación de conflictos en el aula.	MCA
E3137	Derivación con otros especialistas.	DE
E4138	Mediación de conflictos en el aula.	MCA
E4139	Derivación con otros especialistas.	DE
E5140	Estrategias para solucionar conflictos en el aula	ESCA
E6141	Mediación de conflictos en el aula	MCA
E6142	Prevención de conflictos.	PC
E7143	Estrategias para solucionar conflictos en el aula.	ESCA
E7144	Estrategias para recuperar el orden en clase.	EROG
E7145	Estrategias para recuperar el orden en clase.	EROG
E8146	Gestión de conflictos.	GC
E8147	Gestión de conflictos.	GC

P7. ¿Cree usted que la disrupción escolar se asocia con la evaluación que el docente aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?

Códigos	Categorías	Claves
E1148	Variedad de instrumentos de evaluación.	VIE
E1149	Relación objetivos-resultados.	ROR
E2150	Fases de evaluación.	FE
E2151	Variedad de instrumentos de evaluación.	VIE
E2152	Relación objetivos - resultados.	ROR
E3153	Fases de evaluación.	FE
E3154	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E4155	Descontento con la evaluación del docente.	DED
E5156	Descontento con la evaluación del docente.	DED
E5157	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E5158	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E5159	Relación objetivos - resultados.	ROR
E6160	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E6161	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E7162	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E7163	Relación de objetivos – resultados.	ROR
E7164	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E7165	Relación de objetivos – resultados.	ROR
E7166	Descontento con evaluación docente.	DED
E8167	Factores que influyen en los resultados de la evaluación.	FIRE
E8168	Descontento con evaluación docente.	DED

P8. (a) Diversos estudios han demostrado que ciertos factores predicen la disrupción escolar. ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores personales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

Códigos	Categorías	Claves
E1169	(a) Autoestima.	A
E2171	(a) Experiencias de maltrato verbal	EMV
E2172	(a) Experiencias de maltrato físico	EMF
E2173	(a) Experiencias de discriminación social	EDS
E3175	(a) Experiencias de maltrato verbal	EMV
E3176	(a) Experiencias de maltrato físico	EMF

E3177	(a) Experiencias de discriminación social	EDS
E4179	(a) Ninguna respuesta.	NR
E5181	(a) Experiencias de maltrato verbal	EMV
E5182	(a) Experiencias de maltrato físico	EMF
E5183	(a) Experiencias de discriminación social	EDS
E6185	(a) Autoestima.	A
E7187	(a) Experiencias de maltrato verbal.	EMV
E7188	(a) Experiencias de discriminación social	EDS
E8190	(a) Autoestima	A

P8 (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más?

Códigos	Categorías	Claves
E1170	(b) Ninguna.	N/N
E2174	(b) Menor relación Género.	G/N
E3178	(b) Menor relación Motivación del logro.	ML/N
E4180	(b) Ninguna.	N/N
E5184	(b) Ninguna.	N/N
E6186	(b) Menor relación Motivación del logro.	ML/N
E7189	(b) Ninguna.	N/N
E8191	(b) Menor relación Habilidades sociales.	HS/N

P9 (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores familiares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?

Códigos	Categorías	Claves
E1192	(a) Relación entre padres e hijos.	RPH
E2194	(a) Relación entre padres e hijos.	RPH
E3196	(a) Relaciones entre padres e hijos.	RPH
E4198	(a) Relación entre padres e hijos.	RPH
E5200	(a) Relaciones entre padres.	RP
E6202	(a) Disciplina familiar.	DF
E7204	(a) Relación entre padres e hijos.	RPH
E8206	(a) Relación entre padres.	RP

P9 (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más?

Códigos	Categorías	Claves
E1193	(b) Añadir Relación entre hermanos.	N/RH
E2195	(b) Menos relación Disciplina familiar.	DF/N
E3197	(b) Menor relación Disciplina familiar.	DF/N
E4199	(b) Ninguno.	N/N
E5201	(b) Menor relación Relación entre padres e hijos y añadir Tipos de familia.	RPH/TP
E6203	(b) Menor relación Relación entre padres y añadir Relación entre hermanos.	RP/RH
E7204	(b) Añadir Promoción de valores desde la familia.	N/PVF
E8207	(a) Añadir Comunicación entre padres e hijos.	N/CPH

P10. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores escolares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?

Códigos	Categorías	Claves
E1208	(a) Actuación del docente al enseñar las clases.	ADEC
E2210	(a) Actuación del docente al enseñar las clases.	ADEC
E3212	(a) Relaciones entre compañeros.	RC
E4214	(a) Ninguno.	N
E5216	(a) Actuación del docente al resolver los conflictos.	ADGC
E6218	(a) Actuación del docente al resolver los conflictos.	ADGC
E7220	(a) Actuación del docente al enseñar las clases.	ADEC
E8222	(a) Actuación del docente al resolver los conflictos.	ADGC

P10 (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más?

Códigos	Categorías	Claves
E1209	(b) Añadir Relación docente-alumno.	N/ RDA
E2211	(b) Menos relación Influencia del colegio.	IC/ N
E3213	(b) Ninguno.	N/N
E4215	(b) Añadir Relación docente-alumno.	N/RDA
E5217	(b) Menor relación Influencia del colegio.	IC/ N
E6219	(b) Menor relación Relación con compañeros de clase y añadir Condiciones del ambiente físico del aula.	RCC/CAFA
E7221	(b) Ninguno.	N/N
E8223	(b) Añadir Comunicación con los alumnos.	N/CA

P11(a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores sociales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?

Códigos	Categorías	Claves
E1224	(a) Control del uso de las redes sociales.	CURS
E2226	(a) Influencia de la sociedad y los medios de comunicación.	ISMC
E3228	(a) Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.	ISMC
E4230	(a) Ninguna.	N
E5232	(a) Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.	ISMC
E6234	(a) Control del uso de las redes sociales.	CURS
E7236	(a) Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.	ISMC
E8238	(a) Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación.	ISMC

P11 (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más?

Códigos	Categorías	Claves
E1225	(b) Añadir Influencia de los amigos.	N/IA
E2227	(b) Menos importante Control del uso de las redes sociales.	CURS/N
E3229	(b) Ninguna.	N/N
E4231	(b) Añadir influencia de los amigos.	N/IA
E5233	(b) Ninguna	N/N
E6235	(b) Añadir Ubicación geográfica de la institución.	N/UGI
E7237	(b) Ninguno	N/N
E8239	(b) Ninguno.	N/N

P12. De todas las características anteriormente mencionadas cree que son los únicos factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018. ¿Añadiría alguno más? Fundamente su respuesta.

Códigos	Categorías	Claves
E1240	Relación con Dios	RD
E2241	Factores de carácter político educativo en el Perú.	FCPEP
E3242	Ninguno	N
E4243	Ninguno	N
E5244	Apoyo y protección legal a los docentes	APLD
E6245	Tipo de colegio	TC
E7246	Ninguna	N
E8247	Conocimiento de Dios.	CD

3.4. Frecuencias de respuestas

Las respuestas han sido analizadas mediante tablas de frecuencia según las respuestas a las doce preguntas de la guía de sesión de entrevista semiestructurada. Se analizó la relación entre la interrupción escolar y la gestión docente con sus seis dimensiones y también cuáles son los factores predictores de la interrupción escolar en colegios de Lima Metropolitana, 2018. Por lo que se describen las respuestas de los docentes asociadas por categorías e interpretados mediante porcentajes para una mayor comprensión.

Según el análisis cualitativo de la categorización de las respuestas a la pregunta 1: *En su experiencia de docente ¿La interrupción escolar (DE) tiene alguna relación con la gestión docente? ¿Por qué razones?* Se visualiza en la tabla 46 en orden decreciente que: 1) El 37.50% considera que sí existe una relación entre la interrupción escolar y lo que hace el docente por lo que debe ejercer una “Gestión como estrategia pedagógico”. Es decir, guiar sus acciones para lograr objetivos pedagógicos, usar diversas estrategias, conocer el contexto personal y familiar de los estudiantes, anticiparse a posibles dificultades y tomar decisiones oportunas; entre otras acciones para prevenir la DE. (2) El 16.67% aduce que muchas veces la DE se origina por “Factores familiares del estudiante” que escapan de la gestión docente: familias disfuncionales, hijos que no viven con sus padres o sólo con uno

de ellos, negligencia de los padres en atender las necesidades afectivas y físicas de sus hijos, etc. (3) El 12.50% refiere que la gestión docente tiene limitaciones al no poder controlar los “Factores personales del estudiante” ya sea por un estilo de vida inadecuado cuyas consecuencias se evidencian en el desgano durante las clases, relaciones sentimentales inestables, entre otras realidades individuales de los estudiantes. (4) El 8.33% manifiesta que la “Presencia de conductas disruptivas” siendo estas agresivas, irresponsables, desobedientes y de indiferencia ante la ayuda que se les pueda brindar por lo que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y causan malestar. (5) Para el 8.33% existe “Limitaciones para la función del docente” pues gestionar distrae de enseñar y que eso no le corresponde al docente de aula. (6) El 8.33% docentes confirmó que “Resolver conflictos” es parte inevitable de la gestión del docente por lo que éste debe buscar estrategias para contrarrestar la DE. (7) El 4.17% manifestó que los casos complicados de DE debían ser “Derivados con otros especialistas” como psicólogos o el(a) director(a) de la institución. (8) Para el 4.17% estas dos variables son incongruentes.

Tabla 46
Relación entre disrupción escolar y gestión docente

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
GDEP	5		1	1		1		1	9	37.50
PCD		1	1						2	8.33
FFE				3				1	4	16.67
DCCE			1						1	4.17
FPE		1	1	1					3	12.50
LFD					2				2	8.33
GDRC							2		2	8.33
IV					1				1	4.17
									Total	24

Nota: GDEP=Gestión del docente como estrategia pedagógico, PCD= Presencia de conductas disruptivas, FFE=Factores familiares del estudiante, DCCE=Derivación de casos complicados con otros especialistas, FPE=Factores personales del estudiante, LFD=Limitaciones de función docente, GDRC=Gestión del docente para resolver conflictos, IV: Incongruencia de variables.

Al responder la pregunta 2: *¿Usted cree que la DE se relaciona con la forma cómo el docente planifica sus programaciones curriculares, sus sesiones de aprendizaje? Fundamente su respuesta.* Según la tabla 47, se observa que: (1) Para el 26.09% de docentes entrevistados sí se relaciona la DE y la planificación docente puesto que si se cumple la programación del MINEDU se lograrán las competencias deseadas. Una planificación que consideró los factores personales de sus estudiantes, organización del proceso E-A, factores contextuales, interrupciones más comunes, etc. se anticipará a cómo actuar frente a las conductas disruptivas. (2) El 17.39% afirma que influyen significativamente los “Factores personales del estudiante” sean estos enfermedades, relaciones interpersonales, inestabilidad emocional, desmotivación personal, etc. circunstancias que impiden de cierta manera, que la planificación realizada por el docente sea exitosa en su ejecución. (3) El 17.39% manifiesta que aunque el docente planifique adecuadamente su clase esta será boicoteada por la “Indisciplina del estudiante” por su falta de control, por llamar la atención, porque no está acostumbrado a obedecer, porque no presta atención, etc. (4) El 13.04% aduce que el estudiante no sigue la ilación de la clase planificada al verse afectado emocionalmente por “Factores familiares”: problemas familiares, desafecto de sus padres, familias disfuncionales, etc. (5) Para el 13.04% el docente debe actuar estratégicamente ante la DE de sus estudiantes: usar estrategias variadas, despertar su interés, utilizar materiales seleccionados, manifestar una actitud positiva al enseñar, etc. Es decir, una “Gestión del docente como estrategia pedagógico” podrá contrarrestar la DE. (6) El 4.35% considera que sí se puede “Prevenir las conductas disruptivas” a través de la planificación. (7) Con el mismo porcentaje el 4.35% aduce que sí se relaciona la DE con la planificación

docente por “Factores contextuales del estudiante”. (8) Otro porcentaje similar por la “Negligencia del docente” al no anticiparse a esta problemática.

Tabla 47
Relación entre disrupción escolar y planificación docente

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
IE	1		3						4	17.39
FFE	1				1		1		3	13.04
GDEP	1			1			1		3	13.04
ND		1							1	4.35
ROR				1	1	3		1	6	26.09
FPE	3				1				4	17.39
FCPEA							1		1	4.35
PCD								1	1	4.35
									23	100

Nota: IE=Indisciplina del estudiante, FFE= Factores familiares del estudiante, GDEP= Gestión del docente como estrategia pedagógico, ND= Negligencia del docente, ROR=Relación objetivos-resultados, FPE= Factores personales del estudiante, FCPEA= Factores contextuales del proceso E-A, PCD= Prevención de conductas disruptivas.

Según el análisis cualitativo de la categorización de las respuestas a la pregunta 3: *¿Considera que la disrupción escolar se asocia de alguna forma en cómo el docente selecciona determinada metodología ya sea para motivar a los estudiantes, fomentar su autonomía, propiciar que trabajen en grupo, integrar a otros estudiantes con NEE? Fundamente su respuesta.* Según la tabla 48 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) El 25% manifiesta que si se logra captar su atención, “engancharlos”, despertar su interés estos se sentirán motivados y participarán, colaborarán en el desarrollo de la clase y evitarán la disrupción escolar. Por lo que resulta importante utilizar “Estrategias para motivar al estudiante”. (2) Del mismo modo, otro 25% incide en la importancia de que al seleccionar determinada metodología se tenga el “Conocimiento de características de estudiantes”. Al considerar los intereses de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus estados emocionales, su autonomía dependerá en cierta medida que se mantenga el proceso adecuado de E-A. (3) El 20.83% sugiere por ello utilizar una “Variedad de estrategias metodológicas” teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, la

diversidad de personalidades de los estudiantes y la creatividad al presentar los contenidos curriculares. Lo cual ayudará en la prevención de la DE. (4) El 20.83% coincide en que la mejor forma de prevenir la DE es aplicando “Estrategias de trabajo en equipo” porque el equilibrarlos, darles responsabilidades, enseñarles a ser solidarios con lo que avanza lento les ayuda a aprender significativamente. (5) Para el 4.17% también se relaciona la DE con el tipo de estrategia que se emplee por lo que resulta imperativo incluir “Estrategias de integración para estudiantes con NEE”. (6) Finalmente, otro 4.17% aduce que no es posible evitar la DE porque ésta también se origina por diversos “Factores circunstanciales que limitan el proceso de E-A”.

Tabla 48

Relación entre disrupción escolar y metodología docente

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
VEM	1		1	1		1		1	5	20.83
EME	1	1		1	1		1	1	6	25.00
FCLPEA	1								1	4.17
CCE			1			1	1	3	6	25.00
ETE			1	1		2	1		5	20.83
EIENEE				1					1	4.17
Total									24	100

Nota: VEM=Variedad de estrategias metodológicas, EME=Estrategias para motivar al estudiante, FCLPEA=Factores circunstanciales que limitan el proceso de E-A, CCE=Conocimiento de características de estudiantes, ETE=Estrategias de trabajo en equipo, EIENEE=Estrategias de integración para estudiantes con NEE.

Según el análisis cualitativo de la categorización de las respuestas a la pregunta 4: *¿Considera que la disrupción escolar se asocia en cómo se dan las relaciones entre profesores y estudiantes, cómo se comunican los docentes con los padres y cómo se los integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos?, ¿por qué?* Según la tabla 49 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) El 36.36% enfatiza en la importancia de “Integrar a los padres en el proceso de E-A” porque se forma parte de una comunidad educativa que persigue objetivos comunes, que se necesita no sólo por asuntos académicos sino también por los conductuales. El

principal gestor de ello es el docente-tutor, pudiendo usar la tecnología como herramienta de comunicación. (2) Sin embargo, la falta de comunicación también se da en el seno familiar, el 3.03% manifiesta que el docente tiene como reto motivar a que se relacionen los padres y sus hijos y así superar la “Falta de comunicación entre padres e hijos”. (3) Desde otra perspectiva, el 30.30% incide que de poco o nada sirve citar a los padres porque éstos dedican más tiempo al trabajo que a sus hijos, no los disciplinan en casa, están ausentes en su formación escolar y moral, no apoyan el trabajo docente. En síntesis, porque se evidencia un “Descuido de los padres”. (4) Desde una óptica más optimista para el 21.21% de los docentes si la “Relación del profesor-estudiante” está marcada por afecto, seguridad, apoyo mutuo, confianza entonces los estudiantes se predispondrán a participar activamente e incluso a colaborar en el desarrollo de la clase. (5) El 3.03% corrobora lo anterior ubicándolo como estrategia de “Prevención de conductas disruptivas”. (6) No obstante, para otro 3.03% todo lo anterior no es relevante si prima la “Indiferencia del docente”.

Tabla 49

Relación entre disrupción escolar y relaciones interpersonales del docente

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
RPE	1			1	1	2		2	7	21.21
IPPEA	2	1	2	2	1		3	1	12	36.36
FCPH			2						2	6.06
DP			2	1	6		1		10	30.30
PCD						1			1	3.03
ID								1	1	3.03
Total									33	100

Nota: RPE= Relación profesor – estudiante, CPPF= Comunicación profesor-padres de familia, IPPEA= Integración de padres en el proceso de E-A, FCPH= Falta de comunicación entre padres e hijos, DP= Descuido de los padres, PCD= Prevención de conductas disruptivas, ID= Indiferencia del docente.

Respecto a la pregunta 5: *¿Cree usted que la disrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente coordina su gestión curricular y otros aspectos afines con otros profesionales de su entorno? Fundamente su respuesta.* Según la tabla 50 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) Para el 40% de los entrevistados, el docente en coordinación con otros profesionales de su misma área sí puede contrarrestar la DE si realizan un “Análisis de la problemática escolar” en el que además de trabajar la programación curricular se proponen diversas medidas para mejorar el trabajo en el aula y las conductas de los estudiantes. (2) Consecuentemente, para el 30% el “Trabajo colaborativo entre docentes” destaca como una ventaja en la que docentes de diversas áreas y personas de apoyo en las I.E. pueden tratar a nivel macro temáticas que se relacionan, valores de manera transversal, problemáticas comunes. Considerándose la coordinación como un elemento de apoyo para tratar la DE. (3) Sin embargo, esto no se cumple completamente porque a veces se distrae la atención del docente con la “Coordinación de otros aspectos no curriculares” esto lo manifiesta el 10% (4) Por consiguiente, la “Falta de tiempo para atender asuntos académicos” para el 10% también perjudica la coordinación interprofesional del docente. (5) Aunque para un 5% este tipo de acciones ayudarían en la “Prevención de conductas disruptivas” por lo que se lo debe considerar de manera relevante. (6) No obstante, otro 5% menciona que la “Falta de apoyo de los padres” impide lograr estos resultados.

Tabla 50
Relación entre interrupción escolar y coordinación interprofesional del docente

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
TCD	2	1		1	1			1	6	30.00
COAC	1		1						2	10.00
APE			1	2		3	1	1	8	40.00
FAP			1						2	10.00
PCD					1				1	5.00
FTAAAA							2		1	5.00
Total									20	100

Nota: TCD=Trabajo cooperativo entre docentes, COAC=Coordinación de otros aspectos no curriculares, APE=Análisis de problemática escolar, FAP= Falta de apoyo de los padres, PCD= Prevención de conductas disruptivas, FTAAAA= Falta de tiempo para atender asuntos académicos.

Respecto a la pregunta 6: *¿Considera usted que la interrupción escolar se relaciona con la manera cómo el docente resuelve los conflictos en el aula, qué estrategias utiliza para establecer nuevamente el orden o qué estrategias utiliza para actuar como mediador de conflictos? Fundamente su respuesta.* Según la tabla 51 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) El 19.05% de los entrevistados, manifiesta que es el docente quien debe “Gestionar el conflicto”: actuando con justicia y respeto. Así puede mejorarse el comportamiento disruptivo y la disciplina. (2) Otro 19.05% sugiere que se deben aplicar “Estrategias para recuperar el orden en clase” como uso de anecdotarios, cumplimiento de normas de convivencia, diálogo personal con el estudiante, etc. (3) Otro porcentaje similar también señala la importancia del uso de “Estrategias para solucionar conflictos en el aula” ya sea al analizar cuáles son sus causas o actuar como mediador según corresponda. (4) El 14.29% señala al docente como responsable de la “Mediación de conflictos en el aula”. (5) Sin embargo, para un similar 14.29% de entrevistados si el problema es grave e involucra más tiempo de atención es necesaria la “Derivación con otros especialistas”. (6) Finalmente, el 4.76% enfatiza en la “Prevención de conflictos” que (7) pueden ser “Comportamientos disruptivos” para un 4.76%, (8) e incluso “Comportamientos violentos” para otro 4.76% de entrevistados.

Tabla 51

Relación entre interrupción escolar y resolución de conflictos

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
GC	1		1					2	4	19.05
EROC	1		1				2		4	19.05
ESCA		1	1	1			1		4	19.05
CD			1						1	4.76
CV			1						1	4.76
DE			2	1					3	14.29
MCA			1	1		1			3	14.29
PC						1			1	4.76
Total									21	100

Nota: GC= Gestión de conflictos, EROC= Estrategias para recuperar el orden en clase, ESCA= Estrategias para solucionar conflictos en el aula, CD= Conductas disruptivas, CV= Conductas violentas, DE= Derivación con otros especialistas, MCA= Mediación de conflictos en el aula, PC= Prevención de conflictos.

Respecto a la pregunta 7: *¿Cree usted que la interrupción escolar se asocia con la evaluación que el docente aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?* Según la tabla 52 se obtuvieron los siguientes datos: (1) Para el 38.10% de entrevistados depende de varios "Factores que influyen en los resultados de la evaluación" pero principalmente es el docente el responsable de comunicar al estudiante en qué se lo evaluará, en analizar la problemática escolar de su grupo para mejorar los resultados, actuar con justicia como mediadores en el proceso de aprendizaje individual, y reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y corregirla de ser necesaria. (2) El 23.81% afirma que la DE se asocia con la evaluación del docente si éste no internaliza en sus estudiantes la "Relación objetivos-resultados": *¿cuál es el objetivo?, ¿para qué me servirá?, ¿en qué seré evaluado?, ¿por qué con este tipo de evaluación?* Por consiguiente, una buena clase obtendrá buenos resultados. (3) Sin embargo, un 19.05% coincide que sí se relaciona directamente la interrupción escolar con la valoración que realice el docente pues refleja el "Descontento con la evaluación del docente" por lo que protestará generando distracciones, portándose mal en las clases. (4) Desde otra perspectiva,

el 9.52% de entrevistados revela que sí se relaciona con la DE porque algunos alumnos se sienten incómodos con un solo tipo de evaluación tradicional: la escrita. Por lo que se sugiere usa una “Variedad de instrumentos de evaluación”. (5) Finalmente, para otro 9.52% la DE sí se relaciona con la evaluación porque esta es permanente, refiriéndose a las “Fases de evaluación”.

Tabla 52
Relación entre interrupción escolar y evaluación docente

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
VIE	1	1							2	9.52
ROR	2				1		2		5	23.81
FE		1	1						2	9.52
FIRE			1		2	2	2	1	8	38.10
DED				1	1		1	1	4	19.05
Total									21	100

Nota: VIE= Variedad de instrumentos de evaluación, ROR= Relación objetivos-resultados, FE= Fases de evaluación, FIRE= Factores que influyen en los resultados de la evaluación, DED= Descontento con evaluación docente.

Respecto a la P8 (a) *Diversos estudios han demostrado que ciertos factores predicen la interrupción escolar. ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores personales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?* Según la tabla 53 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) Para el 26.67% de entrevistados las “Experiencias de maltrato verbal” se relacionan con el comportamiento disruptivo en el aula de clases. Ya sea por la influencia del entorno familiar, de la TV o de los propios compañeros con quienes los insultos, gritos, burlas se convierten en algo habitual. (2) Otro porcentaje similar aduce que las “Experiencias de discriminación social” afectan mucho la autoestima del adolescente, pues no se siente bien en la zona donde vive o si procede de origen provinciano, etc. (3) Para el 20% justamente la “Autoestima” resulta muy importante porque de ello dependerá que tenga autocontrol, desarrolle sus habilidades sociales, etc. y evite conductas inapropiadas. (4) De manera similar, para un 20% las

“Experiencias de maltrato físico” se inician con golpes que reciben en casa y que replican en el colegio. (5) Finalmente, para un 6.67% considera que todas tienen la misma relevancia.

Tabla 53
Factores personales que originan la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
A	1					1		1	3	20.00
EMV		1	1		1		1		4	26.67
EMF		1	1		1				3	20.00
EDS		1	1		1		1		4	26.67
N				1					1	6.67
Total									15	100

Nota: A= Autoestima, EMV= Experiencias de maltrato verbal, EMF= Experiencias de maltrato físico, EDS= Experiencias de discriminación social, N= Ninguna.

Respecto a la P8 (b) *¿cuál de estas características guardaría menor relación con la interrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.* Según la tabla 54 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) El 50% menciona que todas las características analizadas influyen en el origen de las conductas disruptivas por lo que todas tendrían la misma relevancia. (2) Sin embargo, para el 25% la “Motivación del logro” no es algo inmediato para un adolescente, lo señalan como parte de su futuro. (3) Para un 12.50% las “Habilidades sociales” no determinan mucho el comportamiento del estudiante, porque el adolescente de hoy se relaciona con mucha facilidad. (4) Otro 12.50% menciona que el “Género” no tendría mucha relación con la DE.

Finalmente, para el 100% de los docentes encuestados esta lista de características personales está completa, por lo que no añadirían nada más.

Tabla 54

Factores personales que tienen menor relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
N	1			1	1		1		4	50.00
G		1							1	12.50
ML			1			1			2	25.00
HS								1	1	12.50
Total									8	100

Nota: N=Ninguna, G=Género, ML= Motivación del logro, HS= Habilidades sociales

Respecto a la P9 (a) *¿Considera que todas estas características pertenecen a factores familiares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?* Según la tabla 55 se obtuvieron los siguientes resultados: (1) El 62.50% identifica la “Relación entre padres e hijos” como determinante en su comportamiento escolar. La ausencia o el abandono de los padres, su falta de apoyo, el vivir por ello con otros familiares, entre otras causas; afectan el estado emocional de los hijos. (2) Para el 25% las “Relaciones entre padres” marcan la conducta de sus hijos. Si ellos observan faltas de respeto entre los padres lo replicarán en el colegio. (3) Finalmente, para un 12.50% si la “Disciplina familiar” no funciona en casa, porque no se les pone límites de conducta, entonces tampoco obedecerán las normas, reglas del colegio.

Tabla 55

Factores familiares que se relacionan con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
RPH	1	1	1	1			1		5	62.50
RP					1			1	2	25.00
DF						1			1	12.50
Total									8	100

Nota: RPH= Relación entre padres e hijos, RP= Relaciones entre padres, DF= Disciplina familiar.

Los docentes entrevistados acerca de los factores familiares responden a la pregunta 9 (b) *¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.* Según la tabla 56 (1) Para el 50% todas las características analizadas tendrían el mismo nivel de relación con la DE. (2) Sin embargo, para un 25% la “Disciplina familiar” es la que menos se relacionaría con la DE. (3) Mientras que para un 12.50% la “Relación entre padres e hijos” no resulta influyente. (4) Para otro porcentaje similar serían las “Relaciones entre padres”.

De la misma manera al responder si añadirían alguna otra característica no contemplada en esta investigación según la tabla 57 se obtienen los siguientes datos: (1) El 37.50% no añadiría ninguna más porque considera que la relación de características está completa. (2) Sin embargo, para un 25% resulta necesario añadir las “Relaciones entre hermanos” pues si existen rivalidad entre ellos ya sea por sentimientos de injusticia o preferencia de los padres ello puede influir en su comportamiento en la escuela. (3) Finalmente, para un 12.50% es determinante el “Tipo de familia” en el que el alumno crezca, (4) el “Tipo de comunicación entre padre e hijos” en esta etapa de transiciones como lo es la adolescencia, en un 12.50% y (5) la “Promoción de valores” que se debe brindar desde casa para prevenir las conductas disruptivas en el aula de clases.

Tabla 56
Factores familiares que tienen menor relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
DF		1	1						2	25.00
RPH					1				1	12.50
RP						1			1	12.50
N	1			1			1	1	4	50.00
	Total								8	100

Nota: DF= Disciplina familiar, RPH= Relación entre padres e hijos, RP= Relación entre padres, N=Ninguna.

Tabla 57

Factores familiares por añadir en relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
RH	1					1			2	25.00
TF					1				1	12.50
PV							1		1	12.50
CPH								1	1	12.50
N		1	1	1					3	37.50
Total									8	100

Nota: RH= Relación entre hermanos, TF= Tipos de familias, PV= Promoción de valores desde la familia, CPH= Comunicación entre padres e hijos, N=Ninguno.

Con respecto a la pregunta P10 (a) *¿Considera que todas estas características pertenecen a factores escolares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?* Según la tabla 58, (1) El 37.50% responde que la “Actuación del docente al enseñar las clases” es determinante para que el alumno se sienta motivado a aprender. Puesto que es el principal responsable de diagnosticar la problemática del aula y gestionar un clima escolar agradable. (2) Para otro porcentaje similar, la “Actuación del docente al resolver los conflictos” puede prevenir las conductas inapropiadas. Disuadir, motivar, conversar, mediar, enfrentar los conflictos: dependerá de cómo los aborde el docente, porque éste es tomado como modelo para el estudiante. (3) El 12.50% menciona que influye en el comportamiento disruptivo las “Relaciones con los compañeros de clase”, las actitudes de querer llamar la atención, aprovecharse de los más débiles. (4) Para el 12.50% todos tienen la misma relación de influencia en la aparición de conductas disruptivas.

Tabla 58

Factores escolares que se relacionan con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
ADEC	1	1					1		3	37.50
RC			1						1	12.50
ADGC					1	1		1	3	37.50
N				1					1	12.50
Total									8	100

Nota: ADEC= Actuación del docente al enseñar las clases, RC= Relaciones con compañeros de clase, ADGC= Actuación del docente al resolver los conflictos, N=Ninguna

Los docentes entrevistados acerca de los factores escolares responden a la pregunta 10 (b) *¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.* Según la tabla 59 (1) El 62.50% se siente conforme con el análisis de estas características y considera que todas ellas guardan el mismo nivel de relación con el origen de la DE. (2) El 25% describe que la “Influencia del colegio” no sería la más determinante, otras características la superan. (3) Finalmente, para un 12.50% serían las “Relaciones con los compañeros de clase” las que menos influirían en este comportamiento.

De la misma manera al responder si añadirían alguna otra característica no contemplada en esta investigación según la tabla 60 se obtienen los siguientes datos: (1) Para la mitad de los entrevistados no añadirían ninguna más, puesto que la consideran una lista completa. (2) El 25% revela que resulta clave en el comportamiento de los alumnos la “Relación del docente-alumno” pues si por el afecto, el buen trato que mantienen será más sencillo comprender que debe colaborar en el desarrollo de las clases. (3) Además, jugará un papel muy importante la “Comunicación con los alumnos” como lo señala el 12.50%. (4) Por último, otro 12.50% considera que las “Condiciones del ambiente físico del aula” influyen en cómo el alumno se comporta en clase.

Tabla 59
Factores escolares que tienen menor relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
IC		1			1				2	25.00
RCC						1			1	12.50
N	1		1	1			1	1	5	62.50
Total									8	100

Nota: IC= Influencia del colegio, RCC= Relación con compañeros de clase, N=Ninguno

Tabla 60

Factores escolares por añadir en relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
CAFA						1			1	12.50
CA								1	1	12.50
RDA	1			1					2	25.00
N		1	1		1		1		4	50.00
			Total						8	100

Nota: CAFA= Condiciones de ambiente físico del aula, CA= Comunicación con los alumnos, RDA= Relaciones docente-alumno, N= Ninguno.

Con respecto a la pregunta P11(a) *¿Considera que todas estas características pertenecen a factores sociales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos.* Según la tabla 61 (1) El 62.50% aduce que la “Influencia de la sociedad y los medios de comunicación” es la que determina en gran manera cómo se comportan en el aula. El alumno refleja lo que vive en esta sociedad actual. Los medios de comunicación muestran como modelos a ídolos de barro, sus actitudes negativas; modelos que son respaldados en su familia, en su comunidad. Además el uso de los medios de comunicación en clase definitivamente los distrae: el recibir mensajes durante las clases, el escuchar música. (2) El 25% manifiesta que el adolescente no tiene “Control del uso de las redes sociales” ni en la frecuencia, ni en el contenido por lo que imitan a sus ídolos, adoptando su forma de actuar, de comportarse, de cómo se visten, de cómo se expresan, etc. (3) Esta lista de características sociales relacionadas con la DE presentada está completa para un 12.50% de entrevistados.

Tabla 61

Factores sociales que se relacionan con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
CURS	1					1			2	25.00
ISMC		1	1		1		1	1	5	62.50
N				1					1	12.50
Total									8	100

Nota: CURS= Control del uso de las redes sociales, ISMC= Influencia de la sociedad y de los medios de comunicación, N=Ninguna.

Los docentes entrevistados acerca de los factores escolares responden a la pregunta 11 (b) *¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.* Según la tabla 62 (1) Para el 87.50% esta relación de características sociales tendrían igual relevancia en la DE. (2) Sin embargo, para una minoría del 12.50% sería el “Control del uso de las redes sociales” porque esta representa simplemente un medio de comunicación para el adolescente, un escape ante todo lo que la sociedad les ofrece.

De la misma manera al responder si añadirían alguna otra característica no contemplada en esta investigación según la tabla 63 se obtienen los siguientes datos: (1) El 62.50% estaría conforme con la lista presentada. (2) Aunque el 25% añadiría que la “Influencia de los amigos” es primordial en el comportamiento del adolescente y muchas veces ésta resulta negativa. (3) Finalmente, el 12.50% manifiesta que la “Ubicación geográfica de la institución” y su correspondiente contexto social, económico y cultural influyen en el comportamiento que pueda presentar el estudiante.

Tabla 62

Factores sociales que tienen menor relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	f	%
CURS		1							1	12.50
N	1		1	1	1	1	1	1	7	87.50
Total									8	100

Nota: CURS= Control del uso de las redes sociales, N=Ninguno.

Tabla 63

Factores sociales por añadir en relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
IA	1			1					2	25.00
UGI						1			1	12.50
N		1	1		1		1	1	5	62.50
Total									8	100

Nota: IA= Influencia de amigos, UGI= Ubicación geográfica de la institución, N= Ninguna.

Con respecto a la pregunta P12. *De todas las características anteriormente mencionadas cree que son los únicos factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018. ¿Añadiría alguno más? Fundamente su respuesta.* Según la tabla 64 (1) El 37.50% considera que todos los factores personales, familiares, escolares y sociales y sus principales características analizados como influyentes en la DE están debidamente analizadas en esta investigación. (2) Sin embargo, para el 12.50% el “Conocimiento de Dios” es una base de principios que no deberíamos dejar de lado. (3) Con el mismo porcentaje anterior la “Relación con Dios” influye positivamente en que el alumno pueda tener un comportamiento y actitud positivos para su aprendizaje. Si tenemos una buena relación con Dios entonces la tendremos con los demás. (4) Otro 12.50% aduce que los “Factores de carácter político educativo en el Perú” deberían ser replanteados para solucionar las diversas problemáticas de la sociedad actual. (5) Otro porcentaje similar, refiere que deberían brindarse “Apoyo y protección legal a los docentes” para que estos no se vean afectados cuando intenta formar

integralmente a sus estudiantes, resolver incluso los conflictos que trae del hogar.

(6) Finalmente, para un 12.50% sí determina en cierta medida el “Tipo de colegio” al que el alumno asiste por la cantidad de estudiantes en el aula.

Tabla 64

Factores predictores por añadir en relación con la DE

Categorías	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
RD	1								1	12.50
FCPEP		1							1	12.50
APLD					1				1	12.50
TC						1			1	12.50
CD								1	1	12.50
N			1	1			1		3	37.50
Total									8	100

Nota: RD= Relación con Dios, FCPEP= Factores de carácter político educativo en el Perú, APLD=Apoyo y protección legal a los docentes, TC=Tipo de colegio, CD=Conocimiento de Dios, N=Ninguno.

4. Discusión de resultados

En la presente investigación se logró demostrar que los factores predictores: personales, familiares, escolares y sociales predicen, en forma significativa, $r = 0.344$ (34.4%), en la disrupción escolar, durante la adolescencia. Resultado que coincide con lo obtenido por Ovalles (2017) quien indica que la participación de otros factores como la familia, la escuela y los grupos de iguales pueden presentarse como factores protectores o de riesgo durante la adolescencia, así como influyentes en un tipo de adolescentes.

Estos factores predictores coinciden en algunos casos directa y en otros de manera indirecta con los planteados por Banús (citado por Sulbarán y León, 2014) quien detalla que las conductas disruptivas se asocian a seis factores (a) componentes socio-demográficos del entorno del estudiante relacionados con los factores personales; (b) elementos socio-pedagógicos referidos a estilos de enseñanza, relacionados con factores personales (c) características personales del

estudiante; (d) características personales del profesor relacionados con los factores escolares; (e) factores sociales; (f) factores familiares. ayudar a prevenir estas conductas no deseadas e inesperadas.

Sin embargo, las causas del origen de la disrupción, como diría Sulbarán y León (2014) son multifactoriales porque también se relacionan con la socialización primaria inadecuada, pérdida de valores, influencia del entorno social, desatención del niño, auto-aceptación y reconocimiento de los otros.

En esta investigación también se comprobó que los factores personales predicen, en forma significativa, $r = 0.340$ (34.0%), en la disrupción escolar, considerándose autoestima, motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales, experiencias de maltrato físico, experiencias de maltrato verbal y experiencias de discriminación social como sus principales dimensiones.

Aunque para Jurado y Justiniano (2016) las dimensiones que más influyen en la aparición de conductas disruptivas, desde el ámbito personal, son la desmotivación y falta de expectativas del alumnado en un 47%, seguido por su falta de hábitos o técnicas de estudio, de trabajo, con un 32%, y un 35% por la falta de hábitos y valores.

En esta investigación al analizar la dimensión género se determinó su p valor = 0,115, indicando que no influye significativamente sobre la disrupción escolar. Sin embargo, para Freire (2012) y Córdova (2017) los estudiantes de sexo masculino son los que con una mayor frecuencia desarrollan conductas disruptivas dentro del salón de clases tal como lo evidenciaron en sus investigaciones. La segunda autora revela estadísticamente diferencias significativas en las dimensiones de desacato al profesor, alteración en el aula, así como en la escala total de las conductas disruptivas al compararlas con las estudiantes de sexo femenino.

Por su parte, Postigo, González, Mateu, Berlanga, y Pallás (2009) en un estudio sobre violencia escolar en el cual incluyeron las conductas disruptivas indicaron mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación escolar entre los chicos. Los autores refieren más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales, pero también mayor inadaptación personal. Es decir, mayor frecuencia de agresiones verbales, mayor implicación masculina y más agresiones relacionales entre chicas.

Se puede afirmar, en esta investigación al analizar las dimensiones de los factores personales, que el rendimiento escolar influye significativamente sobre la disrupción escolar con un p valor = 0,005. Corroborado por Freire (2012) quien encontró que estos tienen la tendencia de obtener resultados académicos entre altos y medios. Esto ocurrió también cuando Sulbarán y León (2014) entrevistaron a docentes, quienes refirieron que los estudiantes disruptivos en su mayoría, a pesar del mal comportamiento, presentan un rendimiento académico aceptable e incluso en muchas ocasiones realizan las actividades de manera rápida para terminar primero que los compañeros, y así tener la oportunidad de interrumpir la jornada de clase.

Los hallazgos obtenidos sobre habilidades sociales con un p valor= 0,020 (p valor < 0.05), en esta investigación, también determinan que influyen significativamente sobre la disrupción escolar. Las cuales desencadenan en dificultades afectivas tal como lo determinó Freire (2012) como una segunda causa que origina el comportamiento disruptivo de acuerdo al criterio de los docentes.

Cabe resaltar que de todas las características consideradas en los factores personales en esta investigación, la que mejor la explica su relación con la disrupción escolar, es “Experiencias de discriminación social” con p valor = 0,003.

Por su parte, Pazos (2016) entrevistó a 200 maestros que ejercían la docencia en colegios de Lima, para quienes en su mayoría, la discriminación se expresa, bajo el “concepto de menosprecio sociocultural, rechazo y desprecio hacia las personas” y que se manifiesta en la ciudad de Lima en un 98.5%. Además que la mayor forma de discriminación es la social en un 69.7%. Siendo las formas que se expresa la discriminación en Lima por el color de la piel en un 71.6%; por el ámbito geográfico de residencia en un 59.9%; por diferencias socio económicas 77.2%; por entonación de voz de las personas 28.9%; y por el apellido originario 31.5%.

La discriminación presenta la aparición de situaciones de conflicto que impiden el tránsito desde una sociedad jerarquizada y excluyente a una democrática e inclusiva cuyo mayor reto radica en promover una sociedad más empática, que aprenda a valorar las diferencias culturales (Espinoza, Calderón-Prada, Burga, & Güimac, 2007).

Al analizar los factores familiares se encontraron determinadas similitudes en ciertas investigaciones al indicar los problemas familiares (Freire, 2012); el ambiente familiar disfuncional (Sulbarán & León, 2014); estilo vincular agresivo de las familias (Ison, 2004); la desmotivación escolar y el ambiente familiar desestructurado (Sabroso et al., 2011); problemas familiares, dificultades entre los padres, familias incompletas, maltrato (Cabrera & Ochoa, 2010) como principales originadores de las conductas disruptivas. Sin embargo, para Jurado & Justiniano (2016) los factores familiares son poco significativos o poco relevantes pues para el 47% del profesorado de su investigación alude a la desmotivación y falta de expectativas del alumnado, así como la valoración negativa que estos alumnos tienen de la educación.

Resulta interesante al analizar descriptivamente las entrevistas familiares con estudiantes con conductas disruptivas que realizó Ison (2004) pues en la mayoría de ellos se presenta una unión consensuada, seguida por familias monoparentales y por último el matrimonio. Otro dato a destacar es que se destaca la eventualidad temporal pues los padres carecen de un empleo estable, en la que el 37.5% de los progenitores se encuentran desocupados, cuyo nivel educativo fue predominantemente bajo.

En esta investigación los factores familiares predicen, en forma significativa, $r = 0.279$ (27.9%), en la disrupción escolar, en la que se consideraron tres dimensiones siendo la que mejor la explica, la relación entre padres e hijos.

Resultado también corroborado por Freire (2012) quien manifiesta que las categorías más afectadas dentro del funcionamiento familiar se dan en la comunicación, la afectividad y la cohesión que deben de tener los integrantes del núcleo familiar. Para Ison (2004) serían las conductas negligentes físicas y psicoafectivas las que favorecerían la disrupción escolar en estos modelos familiares disfuncionales. Reflejándose ello en la falta de concienciación de las necesidades afectivas y/o físicas de sus hijos, por lo tanto en algunos momentos estas necesidades no fueron cubiertas. Situaciones que se caracterizaron por presentar relaciones padre/hijo conflictivas, fuente de malestar y tensión. Quizás esté relacionado con la salud mental de los progenitores de estos estudiantes donde el mayor porcentaje lo obtuvo el diagnóstico depresión y que dicho trastorno fue diagnosticado, en mayor proporción, en las madres de los niños. Dato que también destaca Ison al hacer notar que a las entrevistas familiares concurren sólo las madres de los niños con conductas disruptivas.

En esta investigación, también se puede afirmar que las relaciones entre padres influyen significativamente p valor = 0,005 en la “Disrupción escolar” tal como sucedió en el estudio de Ison (2004) quien manifiesta que fueron frecuentes las relaciones de parejas conflictivas caracterizadas por la manifestación de agresión física y/o verbal como un modo de resolver los problemas de convivencia, situación común en las familias con conductas disfuncionales.

Para Sabroso et al. (2011) la relación es directa entre *dificultades relacionales en su ambiente familiar* (por la sobreprotección de los padres y la facilidad de responsabilizar al centro por la desmotivación de los alumnos hacia los estudios) y los *problemas de relación social* que presentan los alumnos en el centro debido al poco control emocional de los alumnos y las dificultades de los profesores para enfrentarse a este tipo de problemas.

Aunque en la presente investigación se consideró la disciplina familiar como una característica predictora en la disrupción escolar no ha sido demostrado, pues los hallazgos obtenidos sobre la disciplina familiar mencionan que no influye significativamente p valor = 0,057. Sin embargo, al estudiar la disciplina parental en las familias con estudiantes disruptivos (Ison, 2004) encontró que esta era rígida. Es decir, los padres implementaban “normas disciplinares inconsistentes” y giraban rápidamente de la “rigidez hacia la permisividad en el cumplimiento de las pautas de convivencia o de las órdenes dadas por alguno de los progenitores”.

Los “Factores escolares” predicen, en forma significativa, $p= 0.278$ (27.8%), en la “Disrupción escolar” en la que consideraron las dimensiones relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente durante las clases, actuación del docente durante la resolución de conflictos e influencia del colegio. De esto se

desprende que el factor que mejor explica los factores escolares es la relación con los compañeros de clase con un p valor= 0,000

Resultados corroborados por Jurado & Justiniano (2016) en el que el 25% de docentes aduce que la disrupción escolar se presenta en las relaciones sociales de los alumnos ya sea mediante la influencias del grupo, conflictos o falta de habilidades sociales, etc. Aunque para Sulbarán & León (2014) el origen de la disrupción es multifactorial, también consideran que influyen de manera predominante el debilitamiento de la socialización e integración de los pares y la relación docente-alumno.

Cabe resaltar que en esta investigación las dimensiones actuación del docente al enseñar en clase y al resolver conflictos evidenciaron p valor = 0,731 y p valor = 0,029 respectivamente por lo que ambos influyen significativamente sobre la disrupción escolar. Resultados que difieren con lo presentado por Jurado & Justiniano (2016) para quienes los factores centrados en la actuación del docente son poco significativos o poco relevantes. Tal como sucedió en la investigación de Freire (2012) en la que los estudiantes aducen que los docentes no siempre empleaban métodos activos de enseñanza inclinándose más a un tipo de enseñanza tradicional. Además, las estrategias de intervención aplicados por la mayoría de los docentes de las diversas asignaturas era la de llamar la atención sin dañar la autoestima del estudiante. A ello se sumaba mirar fijamente al estudiante y seguir con la clase o llamar al estudiante por su nombre en tono alto.

Por deducción se podría determinar la ausencia de una predicción significativa en la presente investigación entre la influencia del colegio p valor > 0.05 en la disrupción escolar puesto que Ison (2004) al analizar la funcionalidad de las familias con hijos que presentan conductas disruptivas observó que éstas presentan

escasas interacciones con su familia extensa, con sus amigos o vecinos. Por lo que la red social de apoyo, de la cual forma parte el colegio no sea influyente en este tipo de familias. Sin embargo, para Cabrera y Ochoa (citados por Córdova, 2017) el acercamiento constante de los familiares a la escuela es de gran ayuda, por tanto, la colaboración que ellos presten, hace que el niño o niña perciba un proceso importante para poder normalizar su conducta. Por otro lado, para producir cambios de las conductas disruptivas se deben resolver factores de tipo organizativo como problemas organizacionales en la institución educativa, aulas muy pequeñas, deterioro de la infraestructura, profesorado desmotivado, escasa participación del alumnado, ausencia de normas claras de convivencia. Situaciones reales del colegio que no de ser solucionadas eficazmente influirán en favorecer un ambiente escolar de agresividad.

Martínez (2016) señala las variables contextuales del centro, a nivel predictivo como dificultades a nivel organizativo (asociadas a mayores niveles de disrupción) o la calidad de la relación familia-centro educativo y de las normas de convivencia (asociadas a una menor disrupción).

Los factores sociales predicen, en forma significativa, $r = 0.167$ (16.7%) en la disrupción escolar aunque en menor proporción al compararlo con los otros factores como los personales $r = 0.340$ (34.0%), familiares $r = 0.279$ (27.9%) y los escolares $r = 0.278$ (27.8%).

Hallazgos que confirman lo demostrado por Jurado & Justiniano (2016) factores centrados en el contexto social general socioeconómico son poco significativos o poco relevantes. Similares resultados en el estudio realizado por Campos da Silva & Seabra (2014) quienes encontraron una baja asociación entre las conductas disruptivas y el nivel socioeconómico.

Además, en esta investigación se analizaron las características Control del uso de las redes sociales e Influencia de la sociedad y los medios de comunicación. De esto se desprende que la que mejor explica los factores sociales fue "Control del uso de redes".

Cabe destacar que en Lima Metropolitana, alrededor de 900 mil adolescentes, comprendidos de 12 a 17 años, utilizan el internet para obtener información, comunicarse y en actividades de entretenimiento. Solo 5 de cada 100 adolescentes utilizan internet para educación formal y capacitación (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2014). Por lo que ello podría explicar, en cierta medida porque esta dimensión es más relevante que la otra.

Aunque en esta investigación se consideró la influencia de la sociedad y los medios de comunicación los resultados concluyeron que esta no influye significativamente sobre la interrupción escolar. Sin embargo, para Cabrera y Ochoa (2010) existen factores externos a la escuela, que también pueden estar en la base de los problemas de disciplina, como la televisión. Tal como lo señaló Acosta & Aguilar (citados por Córdova, 2017).

La televisión e internet se han convertido en una parte esencial de muchas familias, donde en lugar de dedicarles tiempo a sus hijos, les dejan ver programas de TV o páginas de internet, las cuales influyen en el modelado de los patrones de conducta y las normas de comportamiento de los hijos (p. 33).

Respecto a los resultados obtenidos con la población de docentes en esta investigación se encontró que los "Factores demográficos" predicen, en forma significativa, $r = 0.450$ (45%), en la "Gestión docente". Se consideraron nueve dimensiones de los factores demográficos como son: edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral. De las cuales la

que mejor explica la gestión docente es la edad. Es decir, que cuando aumenta la edad de los docentes, la gestión docente aumenta en un 3.289.

Resultados que coinciden con los de Jurado & Justiniano (2016) pues hallaron que los profesores de mayor edad y experiencia son los que menos presencia de conductas disruptivas observan en sus aulas, ocurriendo lo contrario con los profesores jóvenes.

Gil et al. (2016a) determinaron que características personales del profesor como el sexo y antigüedad en el cuerpo docente son variables que afectan al tipo de medidas utilizadas ante conductas contrarias a la convivencia del alumnado.

En esta investigación se planteó que la experiencia docente influía significativamente sobre la gestión docente lo cual fue descartado por el p valor = 0,942 en esta dimensión. Sin embargo, Gotzens et al. (2010) evidenciaron que los años de experiencia parecen ejercer un efecto moderador en la preocupación por las conductas sociales llegando a equiparar en gravedad con las instruccionales, observándose dicha equiparación de forma preferente entre los docentes del sexo masculino que entre sus compañeras del sexo femenino.

Situación similar presentaron Penalva, Hernández, & Guerrero (2013) quienes en el estudio realizado revelan que el 50% de las docentes expertas sí consideran aspectos como la elaboración de materiales y recursos, el estudio de casos individuales, seguimiento y evaluación del proceso E-A, resolución de conflictos, planteamiento de contenidos, actividades, metodología y evaluación y atención a la diversidad; aspectos que el 50% de las docentes noveles olvidan.

En esta misma investigación se comprobó que de las nueve dimensiones analizadas como parte de los factores demográficos del docente la única que influye significativamente sobre la gestión docente es el grado académico con p valor =

0,039. Tal cual lo mencionan Arenas y Fernández (2009) al enfatizar que “A mayor grado de formación docente del maestro, mayor será el desempeño académico del alumno. Es decir, los que cursaron materias con maestros que tienen formación docente a nivel de diplomado, licenciatura, maestría y/o doctorado obtuvieron promedios más altos que los alumnos que cursaron materias con maestros que carecen de dicha formación. Por lo que se puede concluir, que la gestión docente repercute directamente en el rendimiento de los alumnos. En palabras del educador cubano Martí (citado por Díaz & Gallego, 2013) “La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas”.

Contrario a lo esperado en esta investigación, la variable Factores demográficos no explica significativamente los valores de la Planificación docente aunque se observe una predicción baja y directa entre ellas $r = 0.393$ (39.3%). Resultado que difiere con los hallazgos presentados por Penalva, Hernández, & Guerrero (2013) quien relacionó la experiencia docente y la planificación docente. Ellos comprobaron que el 100% de los docentes realizan un trabajo previo a la planificación, el 50% de los noveles diseñan unidades didácticas mientras que el 50% de los expertos hacen lo mismo pero adicionalmente establecen una batería de actividades previas y planifican actividades de apoyo y atención a la diversidad.

Aunque se acepte la hipótesis nula en esta investigación respecto a la dimensión planificación docente, se sugiere replantearla pues teóricamente se coincide con lo planteado en El Marco de Buen Desempeño Docente. En este acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera que dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el

aprendizaje de todos los estudiantes; se plantea el Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Dominio que contempla:

... la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016, p. 25).

Se verificó en esta investigación que los Factores demográficos predicen, en forma significativa, $r = 0.472$ (47.2%), en la metodología docente.

Tal como sucedió en los resultados de la investigación de Gil et al. (2016a) en la que se destaca que un 98% del profesorado participante considera importante o muy importante la utilización de estrategias didácticas adecuadas para llevar a cabo la clase de EF con menos problemáticas de Convivencia. Es por ello que la formación y actualización docente debe ser continua y eficaz, en base a que los conflictos son parte integrante de la profesión y el profesor debe disponer y conocer estrategias y líneas de actuación sobre los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar la predicción de las nueve dimensiones de los Factores demográficos del docente se demostró que el que mejor la explica es, la edad. Es decir, a mayor edad del docente, la metodología docente aumenta en un 0.698.

Este resultado tiene ciertas similitudes en lo encontrado por Penalva, Hernández, & Guerrero (2013). Metodológicamente el 80% de las noveles fomentan el trabajo en equipo, mientras que las de experiencia en un 90-100% prefieren mayormente el aprendizaje basado en tareas o en un 70-90% basadas en el libro de texto.

Gil et al. (2016a) comprobó que cuanto mayor es la antigüedad en el cuerpo menos frecuente es el uso de medidas «varias» y que las profesoras usan con más frecuencia las medidas «estrategia organizativa».

Contrario a lo planteado en esta investigación, la variable Factores demográficos no explica significativamente los valores de las Relaciones interpersonales del docente aunque se observe una predicción baja y directa entre ellas $r = 0.381$ (38.1%).

En otros contextos como el de Salinas (2014) el 90% de los estudiantes refieren que a la hora de tomar decisiones perciben a los maestros como una figura a la cual recurrir, el 87% afirma que pueden discutir temas de su interés con sus docentes y el 73% que se propician reuniones para buscar soluciones. Resultados también confirmados por Barreda (2011) destaca que lo más valorado por los alumnos es la buena convivencia entre ellos y la figura del profesor como el principal gestor del clima del aula.

Penalva, Hernández, & Guerrero (2013) comparan la gestión docente de noveles y expertos en cuanto a las relaciones que mantienen con el alumnado y concluyen que el 100% en ambos casos fomentan unas relaciones favorables basadas en un clima de cordialidad y cercanía. Sin embargo, las noveles en un 50% mantienen relaciones más directas y constantes con las familias de sus alumnos.

Teóricamente, este importante compromiso de tipo afectivo entre profesor – alumno se puede explicar debido a que los docentes perciben que sus estudiantes tienen importantes necesidades de afecto, pocas oportunidades y bajas expectativas en términos educacionales (Retuert et al., 2017).

Aunque en esta investigación la variable Factores demográficos no explica significativamente los valores de la Coordinación interprofesional del docente se

observa una predicción baja y directa entre ellas $r = 0.429$ (42.9%). Esto puede responder a que este quehacer complejo implica que los maestros colaboren entre sí. Práctica colectiva que en los últimos años ha sido ampliada a dos horas denominadas horas colegiadas (Decreto supremo N 009-2017-MINEDU).

Además ha sido considerada en la Competencia 2 en el Marco del buen desempeño docente. En esta competencia se detalla que el docente: “Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión” (Ministerio de Educación, 2016, p. 26).

Los resultados obtenidos en esta investigación, en cuanto a la variable “Factores demográficos” y la “Resolución de conflictos” demuestran una predicción baja y directa entre ellas $r = 0.381$ (38.1%). Sin embargo, los factores demográficos no influyen significativamente sobre la resolución de conflictos. Resultados contrarios a los señalados por Penalva, Hernández, & Guerrero (2013) en cuanto a la resolución de conflictos pues el 80-100% de las docentes expertas recurren al castigo mientras que el 83,3-100%% de las noveles alzando la voz o a través de conductas democrático-asertivas.

No obstante cabe resaltar que en la gestión docente esta dimensión sí presenta importantes aportes en otras investigaciones, en su gran mayoría centradas en las formas de afrontación de los conflictos.

Gil, Chillón, & Delgado (2016) informaron como resultado de su investigación que el 76.61% de docentes penaliza la nota, el 75.81% llama al alumno por su nombre, el 74.19% conversa con ellos personalmente, mientras que otro porcentaje similar baja el tono de voz hasta que los alumnos guardan silencio. Entre las

medidas adoptadas por los docentes para controlar la interrupción escolar de mayor efectividad encontramos que “castiga sin recreo o al final de la jornada” tiene una media de 3.35; la acción “llamar personalmente a los padres o al tutor de los estudiantes” indica 3.25

Freire (2012) compara el área que el docente imparte y las estrategias de intervención que aplican para el manejo de las conductas disruptivas que se desarrollan en el contexto áulico. Por ejemplo, los docentes de Ciencias naturales y Estudios sociales utilizan como principal estrategia el llamar la atención sin dañar la autoestima a los estudiante, a diferencia de los de Lenguaje y Matemática que su principal estrategia de intervención es el de mirar fijamente al estudiante y seguir con la clase y el llamar al estudiante por su nombre en tono alto. No obstante los docentes manifestaron en su totalidad que la que aplican ellos fundamentalmente, en primer lugar era el de llamar la atención sin dañar la autoestima al estudiante.

En otra investigación, según la percepción de los alumnos el 92% de los maestros envían a la dirección a los originadores de conflictos, el 90% regañan, el 87% de los maestros o el director castigan a los responsables y el 46% ignora lo que sucedió. Solo el 15% de los alumnos percibe que a la hora de resolver conflictos que afectan la convivencia el maestro hace participar a todo el grupo para resolver los conflictos y habla con él (Salinas, 2014).

Gil et al. (2016b) recoge medidas mayormente adoptadas por los docentes en su grupo de investigación: el 76.61% penaliza la nota, el 75.81% llama al alumno por su nombre o le pregunta, el 74.19% establece charlas individuales y otro porcentaje similar guarda silencio hasta que los alumnos bajen el tono.

Aunque en esta investigación la variable Factores demográficos no explica significativamente los valores de la Evaluación docente se observa una predicción

baja y directa entre ellas $r = 0.432$ (43.2%). Planteamiento que será reformulado en una siguiente investigación pues se considera que la evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje significativo,

Además, ha sido considerado en el desempeño 9 del docente: “Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados. Tarea que conlleva a (a) Identificar diversos enfoques y metodologías de evaluación considerando las particularidades y diferencias de sus estudiantes. (b) Utilizar este conocimiento para formular procesos de evaluación pertinentes orientados a evaluar tanto procesos como resultados de la enseñanza y el aprendizaje. (c) Considerar el uso de diversas estrategias que permiten informar con consistencia sobre el proceso pedagógico y el aprendizaje del grupo, para fines de mejorar la enseñanza. (d) Proponer criterios, indicadores e instrumentos para evaluar las competencias, capacidades, conocimientos y actitudes establecidas en el marco curricular nacional. (e) Prever la utilización de diversas estrategias metacognitivas o de retroalimentación, en concordancia con el enfoque formativo de la evaluación” (Ministerio de Educación, 2016, p. 35).

Al finalizar este capítulo se pueden presentar entre los principales resultados referentes a los datos demográficos de ambas poblaciones que el mayor porcentaje lo presentan las participantes del género femenino tanto es estudiantes con 51.8% y 58% de docentes. El 44.7% de los estudiantes vive con sus padres y el 29.6% solo con uno de ellos. El 49.4% de docentes posee el grado de maestro, el 42% es bachiller y solo el 8.6% tiene un doctorado. De esta misma población de docentes el 23.6% oscila entre 46 a 50 años de edad, seguida por un 22.2% de 31 a 35 años y

un 19.8% de 50 a 55 años edad. De las cuales el 19.8% posee de 1 a 5 años de experiencia docente y el 18.5% de 16 a 20 años, seguida por otras cantidades menores.

Todos los factores predictores sean personales, familiares, escolares y sociales y la variable interrupción escolar mantienen una relación baja y directa. De la misma manera el modelo principal de la interrupción escolar y los factores predictores. Las variables factores demográficos y gestión docente presentan una relación media y directa, al igual que los factores demográficos con la dimensión metodología docente. Sin embargo, el resto de dimensiones solo presentan una relación baja y directa.

Finalmente, al analizar los resultados obtenidos de las ocho entrevistas de los docentes participantes se concluye que estos sirvieron significativamente para comprender este fenómeno complejo de la interrupción escolar.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones cuantitativas

En consonancia con los resultados obtenidos sobre la interrupción escolar y los factores predictores en estudiantes del tercer y cuarto grado de colegios de secundaria de Lima Metropolitana, 2018; se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Respecto al objetivo general, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los "Factores predictores" (factores sociales, factores personales, factores escolares, factores familiares) y la variable "Interrupción escolar", $r = 0.344$, evidenciando también, que estos explican el comportamiento de la "Interrupción escolar" en un 11.8%, siendo los "Factores familiares" la dimensión que presenta mayor capacidad explicativa, pues si estos mejoran, la interrupción escolar disminuirá en 0.509.
- Con respecto al primer objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los "Factores personales" (autoestima,

motivación del logro, rendimiento escolar, autocontrol, habilidades sociales, experiencias de maltrato físico, experiencias de maltrato verbal y experiencias de discriminación social) y la variable “Disrupción escolar”, $r = 0.340$, evidenciando que estos explican el comportamiento de la Disrupción escolar en un 11.6%, siendo “Experiencias de discriminación social” la que presenta mayor capacidad explicativa, pues si estas mejoran, la disrupción escolar disminuirá en 1.865.

- Con respecto al segundo objetivo específico se confirmó una predicción baja y directa entre “Factores familiares” (relación entre padres e hijos, relación entre padres y disciplina familiar) y la variable “Disrupción escolar”, $r = 0.279$, confirmando que estos explican el comportamiento de la Disrupción escolar en un 7.8%, siendo “Relaciones entre padres e hijos” la que presenta una mayor capacidad explicativa, pues si estas mejoran, la disrupción escolar disminuirá en 1.660.

- Con respecto al tercer objetivo específico se confirmó una predicción baja y directa entre “Factores escolares” (relaciones con los compañeros de clase, actuación del docente durante las clases, actuación del docente durante la resolución de conflictos e influencia del colegio) y la variable “Disrupción escolar”, $r = 0.278$, confirmando que estos explican el comportamiento de la Disrupción escolar en un 7.7%, siendo “Relaciones con los compañeros de clase” la que presenta una mayor capacidad explicativa, pues si estas mejoran, la disrupción escolar disminuirá en 1.746.

- Con respecto al cuarto objetivo específico se confirmó una predicción baja y directa entre “Factores sociales” (control del uso de las redes sociales, influencia de la sociedad y los medios de comunicación) y la variable “Disrupción

escolar”, $r = 0.167$, confirmando que estos explican el comportamiento de la Disrupción escolar en un 2.8%, siendo “Control del uso de las redes sociales” la que presenta una mayor capacidad explicativa, pues si estas mejoran, la disrupción escolar disminuirá en 1.626.

Entre las conclusiones más relevantes extraídas sobre los factores demográficos y la gestión docente en los docentes de colegios de secundaria de Lima Metropolitana, 2018, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Respecto al objetivo general, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los factores demográficos (edad del docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la variable disrupción escolar, $r = 0.450$, evidenciando también, que estos explican el comportamiento de la gestión docente en un 20.3%., siendo la edad del docente la que presenta mayor capacidad explicativa, a mayor edad de los docentes, la gestión docente aumenta en un 3.289.
- Con respecto al primer objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los factores demográficos (edad docente, género docente, área curricular, grado de enseñanza, grado académico, experiencia docente, permanencia en la institución, escala magisterial y condición laboral) y la dimensión planificación docente, $r = 0.393$, evidenciando también, que esta explica el comportamiento de la gestión docente en un 15.4%, siendo la escala magisterial la que presenta mayor capacidad explicativa, pues cuando aumenta la escala magisterial, la planificación docente mejorará en un 0.370.

- Con respecto al segundo objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción media y directa entre los factores demográficos y la dimensión metodología docente, $r = 0.472$, evidenciando también, que esta explica el comportamiento de la gestión docente en un 22.3%, siendo la edad docente la que presenta mayor capacidad explicativa, pues a mayor edad, la metodología docente mejorará en un 0.698.
- Con respecto al tercer objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los factores demográficos y la dimensión relaciones interpersonales del docente, $r = 0.381$; aunque su significancia 0,262 no es suficiente para explicar los valores de relaciones interpersonales del docente. También se evidencia que años de experiencia posee mayor capacidad explicativa, pues cuantos más años de experiencia tiene el docente, las relaciones interpersonales del docente mejorarán en un 0.269.
- Con respecto al cuarto objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los factores demográficos y la dimensión coordinación interprofesional del docente, $r = 0.429$; aunque su significancia 0,104 no es suficiente para explicar los valores de las coordinación interprofesional del docente.
- Con respecto al quinto objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los factores demográficos y la dimensión resolución de conflictos, $r = 0.395$; aunque su significancia 0,207 no es suficiente para explicar los valores de resolución de conflictos. También se evidencia que edad docente posee mayor capacidad explicativa, pues a mayor edad, la resolución de conflictos mejorará en un 1.244.

- Con respecto al sexto objetivo específico, los resultados muestran que existe una predicción baja y directa entre los factores demográficos y la dimensión evaluación docente, $r = 0.432$; aunque su significancia 0,097 no es suficiente para explicar los valores de evaluación docente. También se evidencia que la edad del docente posee mayor capacidad explicativa, pues a mayor edad, la evaluación docente mejorará en un 0.936.

2. Reflexiones cualitativas

Si bien es cierto los resultados cuantitativos, en su mayoría corroboraron las hipótesis alternas, se necesitan establecer interrelaciones profundas con el marco teórico. Por lo que en las siguientes líneas se presentan las principales reflexiones cualitativas recogidas en esta investigación:

- La disrupción escolar se relaciona de manera muy significativa con la gestión del docente como estrategia pedagógico. Pues éste debe guiar sus acciones para lograr objetivos pedagógicos, usar diversas estrategias, conocer el contexto personal y familiar de los estudiantes, anticiparse a posibles dificultades y tomar decisiones oportunas; entre otras acciones para prevenir la DE. Sin embargo factores familiares, personales, contextuales, etc. limitan, en cierta medida, la gestión eficaz del docente.
- La planificación del docente guarda una estrecha e importante relación con los objetivos-resultados y considera los factores predictores de la DE, puede prevenirla en el ambiente de clase.
- La metodología del docente que motiva al estudiante, mediante una variedad de estrategias, y que muestra evidencias de conocer las características de sus estudiantes, propicia que estos participen activamente durante las clases.

- Las relaciones interpersonales del docente con los padres de familia se constituye en un gran reto por el descuido de los padres. Sin embargo, el integrarlos en el proceso de E-A permitiría trabajar conjuntamente los comportamientos disruptivos de sus hijos
- El trabajo colaborativo de los docentes para analizar la problemática escolar y poder contrarrestar la DE se constituye en una valiosa medida para también prevenirla.
- El docente debe resolver los conflictos mediante estrategias para recuperar el orden en clase, como mediador o derivar los casos más complicados con otros especialistas. Por consiguiente, esta dimensión es la que más se relaciona de manera directa y significativa con la DE.
- De la misma manera es el docente el responsable de analizar la problemática académica y conductual de su grupo frente a los resultados de la evaluación de sus estudiantes. Por lo que una comunicación constante y una actuación justa evitará que los alumnos “manifiesten” su descontento con comportamientos disruptivos.
- Entre los factores personales que más influyen en el origen de la DE se encuentran las experiencias de maltrato verbal y las de discriminación social, afectando de tal modo su autoestima, su autocontrol, sus habilidades sociales, etc.
- Los factores familiares son los que más inciden en el comportamiento del estudiante siendo la relación entre padres e hijos la más determinante. Pues les permite mantener un equilibrio emocional que los fortalece, los orienta y los apoya en la etapa de transición como lo es la adolescencia. Se podría

añadir a esta lista de factores predictores la relación entre hermanos, la promoción de valores desde la familia, los tipos de familias, etc.

- Al analizar los factores escolares que inciden en los comportamientos disruptivos se observa que nuevamente el docente cumple un papel preponderante en la forma cómo el estudiante se conduce. Pues es la manera en la que enseña las clases, las medidas con las que resuelve los conflictos escolares las que previenen o modifican las conductas inadecuadas. A esta lista se podrían sumar las condiciones del ambiente físico del aula, relaciones docente-alumno, etc.
- Finalmente, la influencia de la sociedad y de los medios de comunicación determinan en gran manera cómo se comporta en el aula pues el alumno refleja lo que vive en esta sociedad actual. Se sugiere añadir a esta lista la influencia de los amigos fuera del entorno escolar, la ubicación geográfica de la institución con sus contextos social y cultural, etc.
- Ante un análisis global de todos los factores predictores, resulta imperativo incluir el conocimiento de Dios como base de principios morales. Además una relación con Dios influye positivamente para que el alumno pueda tener un comportamiento y actitudes positivas en el aula de clases. De la misma manera, se sugiere incluir en una investigación más profunda los factores de carácter político y educativo que valoren la importante labor del docente que es formar integralmente a los ciudadanos de este país.

3. A modo de reflexión final

“La investigación es valiosa pero implica riesgos debido a la tendencia humana de dejar a Dios de lado” (Cadwallader, 2010, p. 43). Sin embargo,

“...Correctamente entendidas la ciencia y las Sagradas Escrituras concuerdan, y cada una derrama luz sobre la otra” (White, 2008, p. 411). Por lo que se podrían esbozar las siguientes conclusiones:

1. “La generación de nuestros días muestra deficiencias de carácter únicas” (Cadwallader, 2010) debido a un mayor desarrollo de la maldad, señal profética del tiempo del fin. Esta creciente degradación moral y mental se refleja en las diecinueve descripciones diferentes, de cómo el ser humano se comporta en nuestro tiempo actual (2 Timoteo 3: 2-5). Problemática moral que la educación actual no ha podido contrarrestar.
2. La educación popular refleja grandes problemas, muchos desaciertos y urgentes necesidades. Principalmente ha fracasado en su objetivo de desarrollar caracteres dignos. En las aulas donde reciben cultura y disciplina intelectual, también prevalecen “influencias que deforman el carácter, distraen el espíritu del objetivo verdadero de la vida y pervierten la moralidad” (White, 1974, p. 308). No es suficiente la formación intelectual, por lo que se necesita con suma urgencia una educación diferente, como lo es la educación cristiana, que se ocupe de la formación del carácter. Una educación que se fundamenta en el amor, temor de Dios y el conocimiento de Cristo.
3. Sin embargo, la principal responsabilidad en la formación del carácter de los alumnos recae sobre los padres, desde sus primeros años. Los defectos que los hijos presenten posteriormente reflejarán su descuido y negligencia por lo que deberán mantener una disciplina firme pero amante. La religión verdadera practicada en casa también ayuda en el desarrollo de un carácter noble.

4. De la misma manera, el docente puede ejercer una gran influencia en la formación del carácter de los alumnos. Sin embargo, para que esto sea más efectivo los padres deben apoyar la autoridad del maestro. Por consiguiente, tanto los padres como los docentes se esforzarán en ser un buen ejemplo de conducta en todo momento.
5. “La verdadera educación consiste en el desarrollo armonioso de los aspectos físico, mental, moral, espiritual, estético, vocacional, emocional, social y religioso del ser humano” (Cadwalader, 2010, p. 488). Solo el desarrollo integral del ser humano promovido por la educación cristiana logrará la formación de un carácter con dominio propio, con hábitos de laboriosidad y diligencia, que sobrelleve responsabilidades, que respete, que obedezca, que sea íntegro, etc. Sin embargo, este proceso educativo no sólo durará en su educación formal sino que abarcará todo el período de su existencia.

4. Recomendaciones

La interrupción escolar, de acuerdo a todo lo investigado se constituye en un problema educativo omnipresente y cotidiano en las aulas por lo que la prevención es la mejor fórmula para tratarla. Sin embargo, esto solo será posible desde un enfoque integral y sostenido, mediante un trabajo coordinado entre estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad educativa.

4.1. Para los docentes:

- Fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes en el aula, mediante charlas y talleres que incentiven a la práctica de los valores.
- Establecer nuevas estrategias herramientas y técnicas a través de la guía de tutoría, que ayuden a los estudiantes a fortalecer comportamientos más adaptativos en aula.
- Diseñar programas de relajación y control emocional para los estudiantes.
- Incluir a los padres de familia en talleres de valores educativos para mejorar las relaciones interpersonales y generar aprendizajes significativos.
- Aplicar estrategias motivacionales que modifiquen comportamientos disruptivos en los estudiantes y genere nuevos estilos de convivencia escolar y familiar.
- Revisar las prácticas docentes al resolver los conflictos en el aula dejando el modelo de gestión de corte punitivo, que se percibe entre los estudiantes, y

llevar a cabo acciones para transitar a un modelo de gestión más democrático, no dejando de motivar el cumplimiento de las normas de convivencia.

4.2. Para los padres:

- Comprometerse permanentemente con la educación integral de sus hijos para mejorar en general la calidad de la vida escolar y de manera específica, contribuir en la solución de las conductas disruptivas.
- Ejercer un control efectivo, estrecho y responsable del uso de las redes sociales que hacen sus hijos, no solo respecto a la frecuencia de conexión sino también en lo relativo a los contenidos puesto que muchas veces ellos influyen en conductas negativas. Ya que los resultados revelan que si ello se mejora la disrupción en la escuela disminuirá.

4.3. Para directores, personal administrativo, de orientación psicológica, de normas de convivencia:

- Promover un clima escolar positivo capacitando a los docentes en estrategias y técnicas activas y motivacionales para contrarrestar la disrupción y mejorar las relaciones interpersonales.
- Capacitar a los docentes en estrategias de control emocional, con el fin de poder resolver los problemas de relación personal con los alumnos problemáticos..
- Involucrar a los padres en actividades escolares, talleres de padres, atenciones de tutorial individual y familiar; generando canales de comunicación sistemática entre padres de familia y profesores.

- Realizar un seguimiento permanente al equipo psicopedagógico que trata estas conductas disruptivas en el aula y evitando de esta manera una “participación difusa” donde nadie es responsable de nada en particular.
- Implementar protocolos, a nivel institucional, para mejorar las relaciones escuela-familia.

4.4. Para la relación factores demográficos y gestión docente:

- Elaborar una guía metodológica y sistemática para evaluar la calidad de la gestión docente y medir sus habilidades y competencias en el aula, considerando los criterios e indicadores de evaluación que se cuenta con el marco del buen desempeño docente propuesto por el Ministerio de Educación en nuestro país.
- Acompañar al docente en el aula para fortalecer las habilidades pedagógicas y así superar las dificultades encontradas.
- Reflexionar sobre el rol que el docente desempeña y sobre las competencias básicas profesionales necesarias para llevar a cabo una eficaz gestión de aula.
- Diseñar estrategias para una planificación didáctica personal e interprofesional en la gestión docente de los colegios estudiados.
- Utilizar diversas metodologías como: los estudios de caso, la realización de proyectos, que permitan a los estudiantes relacionar el conocimiento de la materia con la realidad y valorar las consecuencias de la toma de decisiones para con los demás y consigo mismos.
- Hacer uso de materiales y recursos didácticos, como los medios didácticos para lograr una participación activa de los agentes educativos en las actividades de la institución estudiada.

- Promover planes de formación del profesorado, en temas del tratamiento de la convivencia, el tratamiento educativo de la disrupción, en el manejo de recursos tecnológicos como enseñanza, o crear plataformas digitales de encuentro y formación docente.
- Considerar en la gestión docente los factores predictores de la disrupción escolar con sus principales características para prevenirla desde la planificación hasta su afrontamiento.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, M. C. (2002). *Educación Familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E., & Campo, M. (2016a). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala, *32*(3), 855–862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E., & Campo, M. (2016b). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala...: Discovery Service para Universidad Peruana Unión. *Anales de Psicología*, *32*(3), 855–862. <https://doi.org/http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=6637454a-0fde-49c4-a1fc-90def761fa21%40sessionmgr120>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271. Retrieved from http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa* (Primera ed). Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Retrieved from <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/29/29ANDER-EGGEzequiel-ParteDos-punto5-Convivencia-y-conflictos-en-los-centros-educativos.pdf>
- Barreda, S. (2011). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Universidad de Cantabria. Retrieved from [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda Gómez, María Soledad.pdf?sequence=1](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda_Gómez,_María_Soledad.pdf?sequence=1)
- Boggino, N. (2005). *Los valores y las normas sociales en la escuela* (Tercera). Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Retrieved from <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/39/39BOGGINONorberto-CapV-Como-prevenir-la-indisciplina-y-.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano* (Primera ed). Barcelona: Ediciones Paidós, SAICF. Retrieved from <http://psicopedagogosrioiv.com.ar/wordpress-colegio/wp-content/uploads/2017/07/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf>
- Cabrera, M., & Ochoa, M. (2010). *Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases*. Universidad de Cuenca. Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2371/1/tps667.pdf>
- Cabrera, P., Ochoa, K., & Resumen, I. (2010). *Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases*. Universidad de Cuenca. Retrieved from <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2371/1/tps667.pdf>
- Cadwallader, E. (2010). *Principios de la Educación Adventista en el Pensamiento de Elena de White. Filosofía, objetivos, métodos y misión*. México: Editorial Universitaria Iberoamericana.
- Calvo, P., & Marrero, G. (2002). Las conductas disruptivas en secundaria: análisis comparativo entre profesores y alumnos. *Anuario de Filosofía, Psicología Y Sociología*, (4–5), 111–119.
- Campos da Silva, L., & Seabra, D. (2014). Las percepciones de los estudiantes mineiros sobre la incidencia de los comportamientos disruptivos en clase: un estudio basado en datos de SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, *19*(58), 713–729. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800010>

- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Ediciones, LOM.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49–69. Retrieved from <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2167/2136>
- Castro, N. (2014). *Factores determinantes de conductas disruptivas y su incidencia en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales en los estudiantes de la Unidad Educativa "Pedro Vicente Maldonado" de la Parroquia Pimocha, cantón Babahoyo, provincia Los Ríos*. Universidad Técnica de Babahoyo. Retrieved from http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/49000/2215/1/Tesis_Narcisa_2014.pdf
- Castro, R. E. (2017). *La calidad de las relaciones familiares como causa de las conductas disruptivas en el ámbito escolar*. Universidad de Guayaquil. Retrieved from http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/26303/1/PROYECTO_DE_TITULACIÓN_REYNA_ELIZABETH_CASTRO_CORTAZA.pdf
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150–161. Retrieved from <https://www.redalyc.org/html/737/73735396006/>
- Comisión Permanente del Congreso de la República. Ley General de Educación. Ley Nro. 28044, Pub. L. No. 28044, 36 (2003). Congreso de la República del Perú. Retrieved from http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Congreso de la República. Ley N 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, Pub. L. No. 29719, 2 (2011). Congreso de la República. Retrieved from http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/ley_29719-que_promueva_la_convivencia_sin_violencia_en_las_ie.pdf
- Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional al 2021 (2007). Consejo Nacional de Educación. Retrieved from <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Córdova, S. (2017). *Conductas disruptivas según sexo y grado escolar en estudiantes de Chiclayo*. Universidad Señor de Sipán. Retrieved from <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4130/CordovaPeralta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Departamento de Educación de la División Sudamericana de la Iglesia Adventista del Séptimo. (2009). *Pedagogía adventista* (2da. edici). Florida: Asociacin Casa Editora Sudamericana.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549–558.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009#a9f1
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: Ediciones McGraw Hill. Retrieved from <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, J., & Gallego, B. (2013). Aforismos, proverbios, lemas y consejos. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(1), 144–148.
- Díaz, M. (2012). *Grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Montemorelos.
- Díaz, S., & Sime, L. (2016a). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación

- básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 49, 125–145. Retrieved from <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Díaz, S., & Sime, L. E. (2016b). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Lat...: Discovery Service para Universidad Peruana Unión. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 49, 125–145. <https://doi.org/http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&sid=180b4f05-fcff-4a11-b2a3-e0ae42af7832%40sessionmgr4009>
- Esaño, J., & Gil, M. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. In *En J.C. Torrego (coord.) Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 209–244). Barcelona: Graó.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Berta, P. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929–949.
- Espinoza, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., & Güimac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, XXV(2), 295–338.
- Estadística de la calidad educativa. (2017). *Presentación del proceso censal 2017 - Callao*. Lima. Retrieved from http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=b9a5c01d-7061-4929-b58f-4261451a2e61&groupId=10156
- Esteban, R., Fernández, J. G., Díaz, A., & Contreras, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de La Actividad Física Y El Deporte*, 12(47), 459–472. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/542/54224563005.pdf>
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108 citation_lastpage=113.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado : evidencias empíricas The Role of Students ' Emotional Intelligence : Empirical Evidence. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–17.
- Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J., & Roderigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios Sobre Educación*, 27, 193–211. <https://doi.org/10.15581/004.27.193-211>
- Freire, C. (2012). *Factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas de los estudiantes de los 8vos, 9nos y 10mos años en Educación Básica de la Unidad Educativa Experimental FAE N° 3 del Cantón Yaguachi durante el período lectivo 2012*. Universidad Estatal de Milagro. Retrieved from <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/1230/3/FACTORES%2520QUE%2520INCIDEN%2520EN%2520LA%2520PRESENCIA%2520DE%2520CONDUCTAS%2520DISRUPTIVAS%2520DE%2520LOS%2520ESTUDIANTES%2520DE%2520LOS%25208VOS%2520C%25209NOS%2520Y%252010MOS%2520A%2520C3%252010S>
- Gallego, M. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas*. Universidad de Granada. Retrieved from <https://hera.ugr.es/tesisugr/21852479.pdf>
- Gamo, J. R. D. (2010). *Intervención y conductas disruptivas* (pp. 1–38). Cantabria: Asociación ACANPADAH. Retrieved from www.acanpadah.org
- García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones. Retrieved from <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Ut2z-lNR6psC&oi=fnd&pg=PA3&dq=disrupción+escolar+marco+histórico&ots=FHLkE0G8>

- Qt&sig=cYrDTUhDmZe0hxYI5DD61Vjvn08#v=onepage&q&f=false
- García, A. (2016). *Conductas disruptivas en las aulas*. Retrieved from [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3335/Conductas disruptivas en las aulas.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3335/Conductas%20disruptivas%20en%20las%20aulas.pdf?sequence=1)
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232–236.
- Gil, F., Chillón, P., & Delgado, M. (2016a). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Sec...: Discovery Service para Universidad Peruana Unión. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte Y Recreación*, 30, 48–53. <https://doi.org/http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=6637454a-0fde-49c4-a1fc-90def761fa21%40sessionmgr120>
- Gil, F., Chillón, P., & Delgado, M. (2016b). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España Y Portugal*, 30(A), 48–53. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345744747009.pdf>
- Giner, A., & Puigardeu, O. (2017). *La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica. Cuadernos de formación del profesorado*. Barcelona: Horsori Editorial, SL.; Edición.
- Gordillo, E. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, XXII(43), 91–112.
- Gordillo, E. G., Rivera Calcina, R., & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación Y Educadores*, 17(3), 427–443. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Gospodinov, A. (2018). *Modelo de intervención cognitivo-conductual e interdisciplinar ante conductas disruptivas en el aula*. Universitat Jaume I. Retrieved from http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/176158/TFG_2018_Gospodinov_Ana.pdf?sequence=1
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33–58. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995003>
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(2), 89–98. Retrieved from <http://revistas.um.es/cpd>
- Guamán, B., & Vaca, K. (2011). *Las conductas disruptivas en el rendimiento académicos de los estudiantes de la Unidad Educativa “Juan Montalvo” del Recinto Mata de Plátano*. Universidad Estatal de Milagro. Retrieved from [http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/1937/1/Las conductas disruptivas en el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan Montalvo del Recinto Mata de Plátano..pdf](http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/1937/1/Las%20conductas%20disruptivas%20en%20el%20rendimiento%20académico%20de%20los%20estudiantes%20de%20la%20Unidad%20Educativa%20Juan%20Montalvo%20del%20Recinto%20Mata%20de%20Plátano..pdf)
- Guerrero, W. A., & Borjas, F. (2006). Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2(5), 52–88. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920503>
- Gump, P. V. (1980). The school as a social situation. *Annual Review of Psychology*, 31, 553–582.
- Gutiérrez, H. (n.d.). Qué es la disrupción y cómo afrontarla: la disciplina y las normas. Retrieved from https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/santayana/temario_interaccion/disrupcion_

0910.pdf

- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. (Service, Ed.) (Primera ed). Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (S. A. de C. V. Mc Graw Hill / Interamericana Editores, Ed.) (6a ed.). México D.F.: Mc Graw Hill Education. Retrieved from www.elosopanda.com%7Cjamespoetrodriguez.com
- Inga, M. G. (2009). Importancia de la investigación cualitativa para la acción educativa: presentación de un modelo. *Investigación Educativa*, 13(24), 205–219.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). *Una mirada a Lima Metropolitana*. Lima.
https://doi.org/https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1168/libro.pdf
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257–268.
Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536206.pdf>
- Jacinto Pazos, P. M. (2016). Discriminación socio-racial y racista en la educación peruana Una mirada desde los maestros en Lima. *Investigaciones Sociales*, 20(36), 15–25.
Retrieved from
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/12989/11587%0Ahttp://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/13424/12044>
- Jurado, P., & Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 27(3), 8–25. Retrieved from
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>
- Kounin, J. . (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209–225.
- Kulinna, P., Cothran, D. J., & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 32–40.
- Luperdi, R. A. (2018). *Liderazgo transformacional y gestión pedagógica en docentes de una Institución educativa Superior Tecnológica del Distrito de Villa El Salvador*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Retrieved from
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3552/Liderazgo_LuperdiCastillo_Reynaldo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Otero, V. (2005). CONFLICTIVIDAD ESCOLAR Y FOMENTO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33–52.
- Martínez, B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria. La percepción del profesorado*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from
<http://eprints.ucm.es/37520/1/T37172.pdf>
- Martínez, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Mateo, E. (2018). *Gestión pedagógica y ética profesional de los docentes en la Institución Educativa N 21015, UGEL 08 Cañete. 2017*. Universidad César Vallejo. Retrieved from
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/12963/Mateo_REG.pdf?sequence=1
- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Deve.
- Mendoza, J., & Garza, J. B. (2009). La medición en el proceso de investigación científica:

- Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6(1), 17–32.
- Ministerio de Educación. Marco de buen desempeño docente, Pub. L. No. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED, 60 (2016). Ministerio de Educación. Retrieved from <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Moreno, J. (2006). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. Retrieved from <http://www.cyberpediatria.com/>
- Moreno, J. M., & Torrego, C. (2011). Disrupción: revisar y mejorar estrategias en el aula. Olmedilla y Torrego Seijo – FORMACIÓN INTEGRAL. Retrieved October 25, 2017, from <http://formacion-intesulbaragral.com.ar/website/?p=294>
- Nieves, L. (2015). La Gestión Educativa para el Desarrollo de la Dimensión Pedagógica - Curricular Nieves Rodríguez, Ligia. *Investigación Y Formación Pedagógica*, 1(1), 24–48.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. España. Retrieved from <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>
- Ovalles, A. C. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <https://eprints.ucm.es/44251/1/T39105.pdf>
- Palomero, J. E., & Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 41(agosto), 19–38. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404103>
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. Retrieved from https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Penalva, A., Hernández, M. Á., & Guerrero, C. (2013a). LA GESTIÓN DEL CONFLICTO COMO MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. ESTUDIO DE CASOS CONFLICT MANAGEMENT AND IMPROVEMENT OF SCHOOL LIFE. CASE STUDIES. In *RE-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences* (pp. 181–196). Sevilla. Retrieved from https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56335/RPIET_13.pdf?sequence=1
- Penalva, A., Hernández, M. Á., & Guerrero, C. (2013b). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(2), 77–91. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Perú 21. (2018, February 8). Peruanos creen cada vez menos en escuelas públicas y privadas | Perú | Peru21. 08-02-2018. Retrieved from <https://peru21.pe/peru/informe-21-peruanos-creen-vez-escuelas-publicas-privadas-395011>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Berlanga, F., & Pallás, M. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453–458. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711821018>
- Programa Escuelas de Calidad. (2010). *Módulo I Alianza por la Calidad de la Educación* (No. I Módulo). México, D.F. Retrieved from <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/9915-Modelo de Gestion EducativaFINAL.pdf>
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia y. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 265–290.
- Retuert, G., Castro, P. J., Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(51). Retrieved from

- <http://web.archive.org/web/20041217224814/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=927>
- Rodríguez, L. M. (2013). Definición, fundamentación y clasificación de la violencia. *Trazos Digital. Revista Canaria de Trabajo Social*, (Julio), 9.
- Rodríguez, M. C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños Personal and familiar factors associated to behavioral problems in children. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n4/02.pdf>
- Rodríguez, S. P., & Márquez, Y. M. (2016). *La gestión del docente y el desempeño académico de los estudiantes de Biología del grado séptimo primer periodo de la Institución Educativa Empresarial Alberto Castilla de la ciudad de Ibagué 2016*. Universidad Privada Norbert Wiener. Retrieved from <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/730/MAESTRO-Marquez Garcia Yormy Marcela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, B. (2002). Propuesta de un modelo para gestión de la docencia. *Revista Pedagogía Universitaria*, 7(2), 35–43.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). Reviewing the conditions of learning in school. In J. Rudduck, R. Chaplain y G. Wallace (Eds). *School Improvement: What can pupil tell us?* (pp. 29–40). London: David Fulton Publishers.
- Sabroso, A., Jiménez, M. D., & Lledó, A. (2011). Problemas familiares generadores de conductas disruptivas en alumnos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 423–432. Retrieved from http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen2/INFAD_010223_423-432.pdf
- Salinas, E. (2014). *La calidad de la gestión pedagógica y su relación con la práctica docente en el nivel secundaria de las Institución Educativa Policía Nacional del Perú “Juan Linares Rojas”, Oquendo, Callao-2013* (p. 110). Retrieved from http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4240/Salinas_ee.pdf;jsessionid=BEA765756772176454FB83C7AAF1700F?sequence=1
- Salinas, J. J., & Ochoa Azucena. (2013). La organización escolar y su relación con el clima de convivencia en 3 secundarias públicas del Municipio de Querétaro, Mexico: opinión de los alumnos. In *V Congreso Iberoamericano de Violencia escolar. Conversar la cultura escolar para construir convivencia* (pp. 1–13). Santiago de Chile. Retrieved from http://www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_socios_red/Salinas%2520y%2520Ochoa.%25202013.%2520La%2520organizacion%2520escolar%2520y%2520su%2520relacion%2520%2520con%2520el%2520clima%2520de%2520convivencia%2520en%25203%2520secundaria
- Sander, B. (1996). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, XL(123–125), 29–40. Retrieved from https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/8327/3/406007_NUEVAS_TENDENCIAS_EN_LA_GESTIN_EDUCATIVA.pdf
- Santana, L. E. (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *Estudios Sobre Educación*, 11, 63–88.
- Seidman, A. (2005). The Learning Killer: Disruptive student behaviour in the classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40–49.
- Sepúlveda, J. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. Retrieved from <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3566/1/TFG-B.342.pdf>
- Simón, C., & Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65–86. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Sulbarán, A., & León, A. (2014). ESTUDIO DE LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN LA

- ESCUELA SEGÚN LA PERCEPCIÓN DOCENTE. *Anuario Del Sistema de Educación En Venezuela*, 2(2), 35–50. Retrieved from <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302/5091>
- Torrego, J. C. (2006). CAPITULO 10. EL PROFESOR COMO GESTOR DEL AULA. In *La disrupción y la gestión del aula. Escuela, herramientas de trabajo para el profesorado*. Madrid: Praxis. Retrieved from <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/el-profesor-como-gestor-del-aula>
- Torrego, J. C., & Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Convivencia En La Escuela*, 3(Diciembre), 8. Retrieved from <http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/AFT/01 CONVIVENCIA/8 NORMAS Y GESTION DE AULAS/03-DISRUPCION Y GESTION EN EL AULA.pdf>
- Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364(364022), 102–107. Retrieved from <http://imced.edu.mx/edocs/cp070122.pdf>
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. (G. Cano Mesa, Ed.) (2003rd ed.). Madrid: Santillana Educación. Retrieved from <http://carei.es/wp-content/uploads/Resolución-conflictos-en-el-aula.-Juan-Vaello.pdf>
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana. Retrieved from <https://iessecundaria.files.wordpress.com/2008/10/como-dar-clase-a-los-que-no-quieren.pdf>
- Vila, S. (2016). Plan de mejora del clima del aula a través de un programa de Inteligencia Emocional Plan to improve the classroom atmosphere through a program of Emotional Intelligence. San Vicente del Raspeig: Ediciones ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64389/1/Psicologia-y-educacion_306.pdf
- White, E. (1909). *El camino a Cristo*. Mountain View: Pacific Press Publishing Co.
- White, E. (1971). *Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la Educación cristiana*. Buenos Aires, Argentina: Asociacin Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1978). *La educación*. Buenos Aires: Asociacin Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2003). *El Deseado de todas las gentes* (1ra edición). Florida: Asociacin Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2008). *Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación* (2da edición). Florida: Asociacin Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2014). *Conducción del niño* (1ra edición). Florida: Asociacin Casa Editora Sudamericana.
- Wickman, E. K. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.

ANEXOS

1. CUESTIONARIO PARA MEDIR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA (CCDA)

DATOS PERSONALES

1. Edad:

13 años (1) 14 años (2) 15 años (3) 16 años (4) 17 años (5) 18 años (6)

2. Género:

Femenino (1) Masculino (2)

3. Número de hermanos:

Uno (1) Dos (2) Tres (3) Cuarto (4) Cinco (5) Seis a más (6)

4. Orden de nacimiento entre tus hermanos:

Primero (1) Segundo (2) Tercero (3) Cuarto (4) Quinto (5) Sexto a más (6)

5. ¿Con quién vives?

Vivo con ambos padres (1)

Vivo con solo uno de ellos (2)

Vivo con otros familiares (3)

Vivo con ambos padres y con otros familiares (4)

6. Colegio: _____

A continuación, encontrarás una lista de conductas que se presentan en las clases. Piensa en tu propio comportamiento y señala tu respuesta marcando con una X uno de los casilleros que se ubica en la columna derecha, utilizando los siguientes criterios.

- 1 = NUNCA
- 2 = CASI NUNCA
- 3 = ALGUNAS VECES
- 4 = CON FRECUENCIA
- 5 = SIEMPRE

Recuerda que tu sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

Conductas	1	2	3	4	5
1. Amenazo a los demás compañeros/as de clase					
2. Hablo mal de los demás a sus espaldas					
3. Me peleo contra los demás					
4. Me burlo de otros/as compañeros/as de clase					
5. Acoso a algunos/as compañeros/as de clase					
6. Me quejo frecuentemente durante las clases					
7. Soy perezoso en clase					
8. Busco llamar la atención durante las clases					
9. Me muevo lentamente a propósito					
10. Interrumpo las clases					
11. Me siento inseguro en clases					
12. Desatiendo las clases					

13. Me niego a seguir las instrucciones del docente					
14. Me molesto fácilmente					
15. Abandono el grupo durante una actividad					
16. Miento en clases para incomodar a los demás					
17. Falto a las clases premeditadamente					

18. Todas las conductas anteriormente analizadas se manifiestan con mayor frecuencia durante las clases de:

Comunicación (1) Matemática (2) CTA (3) HGE (4) PFRH (5)
 E. para el trabajo (6) Religión (7) E. Física (8) Arte (9) Inglés (10)

2. CUESTIONARIO PARA MEDIR FACTORES PREDICTORES DE LA DISRUPCIÓN ESCOLAR (FPDE)

DATOS PERSONALES

1. Edad:

13 años (1) 14 años (2) 15 años (3) 16 años (4) 17 años (5) 18 años (6)

2. Género:

Femenino (1) Masculino (2)

3. Número de hermanos:

Uno (1) Dos (2) Tres (3) Cuarto (4) Cinco (5) Seis a más (6)

4. Orden de nacimiento entre tus hermanos:

Primero (1) Segundo (2) Tercero (3) Cuarto (4) Quinto (5) Sexto a más (6)

5. ¿Con quién vives?

Vivo con ambos padres (1) Vivo con solo uno de ellos (2)
 Vivo con otros familiares (3) Vivo con ambos padres y con otros familiares (4)

6. Colegio: _____

En la siguiente sección, encontrarás una lista de características que se asocian con las conductas anteriormente analizadas. Analiza tus propias características y marca con una X uno de los casilleros que corresponda a tu valoración. Recuerda que tu sinceridad es muy importante, no hay respuestas buenas ni malas, asegúrate de contestar todas.

FACTORES PERSONALES

1. **AUTOESTIMA.** La autoestima es la representación afectiva que nos hacemos de nosotros mismos al evaluar nuestras cualidades y habilidades. ¿Cuál consideras que es tu nivel de autoestima en la escala del 1 al 5?

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1	2	3	4	5

2. **MOTIVACIÓN DEL LOGRO.** La motivación del logro es el impulso de las personas para sobresalir y tener éxito. ¿Cuál consideras que es tu nivel de motivación del logro en la escala del 1 al 5?

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1	2	3	4	5

3. **RENDIMIENTO ESCOLAR.** Rendimiento escolar es alcanzar el desarrollo de las capacidades cognitivas (conocimientos), procedimentales (prácticas) y actitudinales (valores personales, morales, culturales, etc.) En una escala del 1 al 5 ¿cómo valorarías tu rendimiento escolar considerando que el nivel más alto es 5?

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1	2	3	4	5

4. **AUTOCONTROL.** El autocontrol es la capacidad para controlar las propias emociones e impulsos y dirigirlos lo suficiente, como no atender contra el derecho de uno mismo y de los demás. ¿En la escala del 1 al 5 cómo valorarías tu autocontrol personal considerando que el nivel más alto es 5?

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1	2	3	4	5

5. **HABILIDADES SOCIALES.** Las habilidades sociales son el conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz. ¿En qué grado de desarrollo evaluarías tus habilidades sociales en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1	2	3	4	5

6. **EXPERIENCIAS DE MALTRATO FÍSICO.** El recibir golpes, patadas, puñetazos o zancadillas son consideradas como experiencias de maltrato físico. ¿En qué frecuencia del 1 al 3 clasificarías tus experiencias de haber sido maltratado/a físicamente en el ambiente escolar?

Siempre	A veces	Nunca
1	2	3

7. **EXPERIENCIAS DE MALTRATO VERBAL.** Insultar, decir apodos, hablar mal de los demás, etc. son consideradas como experiencias de maltrato verbal. ¿En qué grado del 1 al 3 clasificarías tus experiencias de haber sido maltratado/a verbalmente en el ambiente escolar?

Siempre	A veces	Nunca
1	2	3

8. **EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN SOCIAL.** Si te sentiste ignorado/a o rechazado/a por tu condición social. ¿En qué grado del 1 al 3 clasificarías tus experiencias de haber sido discriminado/a socialmente en el ambiente escolar?

Siempre	A veces	Nunca
1	2	3

FACTORES FAMILIARES

9. **RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS.** Es la interacción en la que los padres deben brindar afecto y dedicación de tiempo a los hijos ¿En qué grado de satisfacción evaluarías la relación que llevas con tus padres en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?

Muy deficiente	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	Muy satisfactorio
1	2	3	4	5

10. **RELACIONES ENTRE PADRES.** Entre padres debe existir un buen diálogo, respeto y cariño. ¿En qué grado de satisfacción evaluarías la relación de tus padres en una escala del 1 al 5, donde 5 es el nivel más alto?

Muy deficiente	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	Muy satisfactorio
1	2	3	4	5

3. CUESTIONARIO PARA MEDIR LA GESTIÓN DOCENTE: COMPETENCIAS Y HABILIDADES EN EL AULA (CGHA)

Apreciado docente, sírvase completar los datos solicitados:

1. Edad:

21-30 años (1) 31-35 años (2) 36 - 40 años (3) 41 - 45 años (4)
46-50 años (5) 50-55 años (6) 56 - 60 años (7) 61 - 65 años (8)

2. Género: Femenino (1) Masculino (2)

3. Área curricular que enseña:

Comunicación (1) Matemática (2) CTA (3) HGE (4) PFRH (5)
E. para el trabajo (6) Religión (7) E. Física (8) Arte (9) Inglés (10)
FCC (11)

4. Grado/s que enseña: Tercero de secundaria (1) Cuarto de secundaria (2) Ambos (3)

5. Grado académico: Bachiller (1) Magister/maestro(a) (2) Doctor/a (3)

6. Años de experiencia docente:

1-5 años (1) 6-10 años (2) 11- 15 años (3) 16-20 años (4)
21-25 años (5) 26-30 años (6) 31- 35 años (7) 36-40 años (8)
41-45 años (9)

7. Años de permanencia en la institución educativa:

1-5 años (1) 6-10 años (2) 11- 15 años (3) 16-20 años (4)
 21-25 años (5) 26-30 años (6) 31- 35 años (7) 36-40 años (8)
 41-45 años (9)

8. Escala magisterial:

Primera escala (1) Segunda escala (2) Tercera escala (3) Cuarta escala (4)
 Quinta escala (5) Sexta escala (6) Ninguna (7)

9. Condición laboral: Contratado/a (1) Nombrado/a (2)

10. Colegio: _____

A continuación se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Por favor, conteste sinceramente a cada una de las preguntas. Las respuestas pueden ser de gran utilidad para la mejora de la práctica docente y de esta manera lograr aprendizajes en los estudiantes. La mayoría de las preguntas permiten valorar del 1-3. Utilice, por favor, la siguiente escala:

1 = Poco importante; 2 = Importante; 3 = Muy importante

Agradecemos sinceramente su colaboración

PLANIFICACIÓN DOCENTE			
Planificación curricular			
1	Realizar la planificación curricular anual	1	2 3
2	Realizar la planificación de unidades didácticas	1	2 3
3	Realizar la planificación de sesiones de aprendizaje	1	2 3
4	Realizar la planificación curricular articulándola con los documentos de gestión (PEI, PCI)	1	2 3
5	Planificar basándose en el DCN Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU	1	2 3
Planificación de sesiones de aprendizaje			
6	Establecer actividades para recoger los saberes previos	1	2 3
7	Establecer la situación significativa	1	2 3
8	Revisar los propósitos de aprendizaje	1	2 3
9	Establecer la situación de problematización	1	2 3
10	Establecer las actividades y estrategias más pertinentes para lograr el aprendizaje esperado	1	2 3
11	Determinar el tiempo de duración de las actividades	1	2 3
12	Seleccionar materiales y recursos educativos para lograr los aprendizajes esperados	1	2 3
13	Establecer ejercicios de cierre	1	2 3
14	Establecer los indicadores e instrumentos de evaluación	1	2 3
METODOLOGÍA DOCENTE			
Uso de estrategias metodológicas			
15	Utilizar como estrategia las clases expositivas	1	2 3
16	Utilizar como estrategia el aprendizaje basado en proyectos	1	2 3
17	Utilizar como estrategia el trabajo colaborativo	1	2 3
18	Utilizar como estrategia el aprendizaje basado en problemas	1	2 3
Estrategias para motivar a los estudiantes			
19	Despertar la curiosidad del estudiante mediante una situación cotidiana o problemática	1	2 3
20	Fomentar la realización de una tarea para la calificación final	1	2 3
21	Asociar las actividades de la sesión de aprendizaje con los intereses del estudiante	1	2 3
22	Fomentar la motivación positiva mediante premios y elogios	1	2 3
23	Propiciar la participación de los estudiantes mediante preguntas de	1	2 3

	reflexión y debate			
	Estrategias para fomentar la autonomía en los alumnos			
24	Incentivar que los estudiantes construyan su propio aprendizaje	1	2	3
25	Crear en los estudiantes el sentido de la responsabilidad, mas no de obligación	1	2	3
26	Permitir que los estudiantes aprendan a tomar decisiones	1	2	3
	Estrategias para el trabajo en equipo			
27	Asumir el rol de facilitador en agrupamientos grandes (grupo clase)	1	2	3
28	Asumir el rol de facilitador en agrupamientos medianos (entre 5 y 10 alumnos)	1	2	3
29	Asumir el rol de facilitador en grupos pequeños (no más de 3 alumnos)	1	2	3
30	Formar grupos heterogéneos	1	2	3
31	Formar grupos homogéneos	1	2	3
32	Evaluar posteriormente la actividad realizada	1	2	3
	Estrategias de integración para estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE)			
33	Formar equipos de trabajo donde se incluyen a los estudiantes con NEE	1	2	3
34	Fomentar el desarrollo de habilidades sociales para integrar a los estudiantes con NEE	1	2	3
35	Orientar la clase hacia un enfoque centrado en valores para integrar a los estudiantes con NEE	1	2	3
36	Planificar actividades en las cuales los estudiantes con NEE sea quienes intervengan o actúen como persona principal	1	2	3
	Recursos de enseñanza			
37	Visualizar videos al enseñar las clases	1	2	3
38	Proyectar las clases mediante el uso de PowerPoint	1	2	3
39	Usar un blog con fines pedagógicos	1	2	3
40	Utilizar las laptops XO	1	2	3
41	Buscar información en internet	1	2	3
42	Usar la pizarra acrílica	1	2	3
	RELACIONES INTERPERSONALES DEL DOCENTE			
	Relaciones profesor-estudiante			
43	Fomentar el respeto mutuo	1	2	3
44	Asumir y respetar roles	1	2	3
45	Solucionar los problemas de una forma asertiva	1	2	3
46	Favorecer la comunicación fluida	1	2	3
47	Favorecer la educación en valores	1	2	3
48	Favorecer la toma de decisiones por acuerdo	1	2	3
	Comunicación profesor - padres de familia			
49	Convocar a reuniones bimestrales o trimestrales obligatorias	1	2	3
50	Convocar a reuniones semanales	1	2	3
51	Atender a los padres de familia en un horario determinado	1	2	3
52	Enviar comunicados en la agenda escolar	1	2	3
53	Realizar llamadas telefónicas, enviar mensajes en WhatsApp	1	2	3
	Integración a padres en el proceso de E-A de sus hijos			
54	Organizar actividades para la comunidad educativa como el Día del logro, aniversario institucional, etc.	1	2	3
55	Organizar actividades en el aula en las cuales padres e hijos participen	1	2	3
56	Convocar a reuniones de sesiones de aprendizaje para que los padres intercambien ideas y experiencias	1	2	3
57	Organizar salidas educativas con padres de familia	1	2	3
	COORDINACIÓN INTERPROFESIONAL			
	En la planificación docente			
58	Realizar una planificación colegiada (unidades y sesiones de aprendizaje) con profesores de su área curricular	1	2	3
59	Realizar una planificación colegiada (unidades y sesiones de aprendizaje) con profesores de otras áreas curriculares	1	2	3
60	Elaborar y seleccionar materiales y recursos educativos	1	2	3

61	Determinar las estrategias de aprendizaje	1	2	3
62	Elaborar instrumentos de evaluación	1	2	3
63	Elaborar Proyectos de aprendizaje	1	2	3
	En otros aspectos curriculares			
64	Establecer el enfoque del área curricular	1	2	3
65	Determinar las estrategias, metodologías de enseñanza	1	2	3
66	Seleccionar las estrategias de evaluación	1	2	3
67	Determinar las estrategias para el manejo de conductas en el aula	1	2	3
	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS			
	Estrategias para recuperar el orden en clase			
68	Alzar la voz	1	2	3
69	Dar palmadas	1	2	3
70	Elevar las manos	1	2	3
71	Permanecer en silencio	1	2	3
72	Llamar la atención	1	2	3
73	Recordar las normas del aula	1	2	3
	Estrategias para solucionar conflictos en el aula			
74	Reaccionar con suavidad en situaciones críticas en el aula	1	2	3
75	Retomar la fluidez de las clases tras una situación crítica	1	2	3
76	Percibir cuando las cosas no van bien	1	2	3
77	Tener capacidad de liderazgo	1	2	3
78	Tener capacidad de autocontrol	1	2	3
79	Actuar como mediador	1	2	3
80	Controlar las situaciones	1	2	3
81	Trabajar los valores en clase	1	2	3
82	Favorecer la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y respeto a los otros	1	2	3
	Gestión de conflictos			
83	Dialogar para solucionar los conflictos	1	2	3
84	Sancionar para solucionar los conflictos	1	2	3
85	Gestionar el conflicto en grupo	1	2	3
86	Gestionar el conflicto individualmente	1	2	3
87	Solucionar los conflictos en el momento	1	2	3
88	Derivar los conflictos a la Dirección, al encargado de Convivencia escolar, tutor, etc.	1	2	3
89	Esperar que los conflictos se solucionen pasado un tiempo	1	2	3
	Mediación de conflictos en el aula			
90	Analizar e identificar el problema	1	2	3
91	Ordenar los problemas en función de su importancia	1	2	3
92	Seleccionar el problema a resolver	1	2	3
93	Definir el problema	1	2	3
94	Identificar las causas del problema	1	2	3
95	Buscar soluciones mediante un proceso creativo	1	2	3
96	Tomar decisiones	1	2	3
97	Aplicar soluciones adoptadas	1	2	3
	EVALUACIÓN			
	Fases de evaluación de sesiones de aprendizaje			
98	Aplicar la evaluación inicial	1	2	3
99	Aplicar la evaluación de proceso	1	2	3
100	Aplicar la evaluación sumativa o de cierre	1	2	3
101	Aplicar la evaluación de acuerdo con los desempeños del grado	1	2	3
102	Aplicar la evaluación en el proceso de E-A	1	2	3
	Factores de la evaluación bimestral/trimestral			
103	Valorar el bajo rendimiento de los estudiantes	1	2	3
104	Determinar la falta de dedicación de los alumnos hacia los estudios	1	2	3
105	Evaluar la falta de realización de tareas escolares	1	2	3
106	Determinar la falta de motivación de los estudiantes	1	2	3

107	Determinar la ausencia de los padres de familia en el proceso de E-A de los estudiantes	1	2	3
108	Evaluar la inadecuada planificación curricular del docente	1	2	3
109	Valorar el desconocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes	1	2	3
110	Determinar la inadecuada selección de estrategias para el logro de las competencias	1	2	3
111	Evaluar la metodología inadecuada para el aprendizaje	1	2	3
112	Analizar la enseñanza tradicional del docente	1	2	3

1 = Poco importante; 2 = Importante; 3 = Muy importante

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

4. GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE DISRUPCIÓN ESCOLAR Y GESTIÓN DOCENTE

Fecha: _____ Colegio: _____

Entrevistadora: Ethel Altez Ortiz

Entrevistado:

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ Género: _____

Función que desempeña en la institución educativa: _____

Introducción

Propósitos:

1. Evaluar en qué medida la disrupción escolar se relaciona con la gestión docente, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.
2. Determinar y analizar los factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018.

Características de la entrevista

Confidencialidad. Utilización de los datos. Duración aproximada.

Preguntas

P1. En su experiencia de docente ¿La interrupción escolar (DE) tiene alguna relación con la gestión docente? ¿Por qué razones?

P2. ¿Usted cree que la DE se relaciona con la forma cómo el docente planifica sus programaciones curriculares, sus sesiones de aprendizaje? Fundamente su respuesta.

P3. ¿Considera que la interrupción escolar se asocia de alguna forma en cómo el docente selecciona determinada metodología ya sea para motivar a los estudiantes, fomentar su autonomía, propiciar que trabajen en grupo, integrar a otros estudiantes con NEE? Fundamente su respuesta.

P4. ¿Considera que la interrupción escolar se asocia en cómo se dan las relaciones entre profesores y estudiantes, cómo se comunican los docentes con los padres y cómo se los integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos?, ¿por qué?

P5. ¿Cree usted que la interrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente coordina su gestión curricular y otros aspectos afines con otros profesionales de su entorno? Fundamente su respuesta.

P6. Considera usted que la interrupción escolar se relaciona con la manera cómo el docente resuelve los conflictos en el aula, qué estrategias utiliza para establecer nuevamente el orden o qué estrategias utiliza para actuar como mediador de conflictos?

P7. ¿Cree usted que la interrupción escolar se asocia con la evaluación que el docente aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?

P8. (a) Diversos estudios han demostrado que ciertos factores predicen la disrupción escolar. ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores personales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

P9. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores familiares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

P10. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores escolares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

P11. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores sociales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.

P12. De todas las características anteriormente mencionadas cree que son los únicos factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018. ¿Añadiría alguno más? Fundamente su respuesta.

5. TRANSCRIPCIÓN DE LA GUÍA DE SESIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Se transcribió las respuestas de las doce preguntas de la guía de sesión de entrevista semiestructurada realizada a los ocho docentes.

P1. En su experiencia de docente, ¿la interrupción escolar tiene alguna relación con la gestión docente? ¿Por qué razones?

E1 Si, porque cuando ocurre la interrupción escolar el docente tiene que estar preparado para controlarlo. El docente tiene que anticiparse a ciertas conductas inapropiadas y saber actuar. Conociendo la vida familiar y algunas actividades extra curriculares de los alumnos, el docente puede ver que cosas fallencias tiene y ayudarlo a superar. Las actividades al aire libre, juegos, una salida social con todo el salón, etc eso ayuda para que el alumno tenga confianza con el docente y le comente algunos problemas que tiene y así el docente poder ayudarlo y tener estrategias cuando se presente la interrupción escolar. El docente tiene que estar preparado para darse cuenta como debe de tratar a cada estudiante, algunos con mayor autoridad y firmeza y otros con más cariño y aprecio, cada estudiante es una persona es única y que ocupa un lugar especial en cada corazón del docente.

E2 Con la gestión docente podría decir que no deja desarrollar perfectamente una sesión de aprendizaje. Pero esto se debe más que todo que nosotros en la zona tenemos padres muy jóvenes, donde quienes crían a esos estudiantes son los abuelos y no tienen la voz de mando correspondiente,

padres que son separados. Entonces, eso conlleva a que el alumno tenga esas conductas.

E3 Claro que sí, porque los docentes también debemos estar preparados para poder solucionar los problemas porque vemos todo lo que me estaba diciendo: disrupción escolar vemos acá en el colegio. Lamentablemente vemos jóvenes de conducta agresiva, irresponsable, desobedientes; y lamentablemente vemos que no colaboran, no vienen cuando se les cita, cuando hay reuniones. Por otro lado, los padres están, pero muy alejados de los hijos y los profesores tenemos que hacer de todo: padres, profesores. Y cuando ya no podemos, cuando ya escapa de nuestras manos, tenemos que derivarlo al psicólogo o al director para poder solucionar los problemas.

E4 Sí tiene algunas relaciones, porque la enseñanza, estrategia, metodología, materiales y actitud depende del docente y no del estudiante. Por lo tanto una “buena clase”, depende del docente en un buen porcentaje.

Sin embargo, no depende todo. Porque el docente puede venir bien preparado y existen otros factores que influenciarán en el estudiante, por ejemplo: “Llega al aula con hambre porque no tomó desayuno...”; “Llega a clase con sueño, porque durmió tarde...”; “Antes de salir de casa, hubo “problemas” en casa, y por lo tanto llegó al aula, preocupado por lo que pasará, cuando retorne a su casa”. También el caso del estudiante “enamorado” – cuerpo presente, mente ausente.

E5 Pienso que de manera indirecta afecta, pero con la gestión... si nosotros nos dedicamos netamente a enseñar podríamos producir un poco más, pero cuando nos dan esta clase de responsabilidades se distrae un poco la enseñanza. No encuentro muy congruente las dos variables. Me parece que

el educador debe ser netamente educador. La gestión debiera ser un curso aparte, un área aparte o una persona que se debiera dedicar netamente a eso.

E6 Bueno yo creo que sí, tiene una relación porque va a depender también de las conductas que tengan los estudiantes para poder desarrollar o alcanzar el objetivo que se pueda planificar en una clase.

E7 Con la gestión del docente se relacionan de una u otra manera porque si el docente observa por ejemplo en los alumnos agresividad, como docentes tenemos que ver formas de tratar o frenar que no se dé mucho, que los alumnos vayan viéndolo como un error que a la larga no deben cometer. O sea, tratar de ver formas para que entiendan que eso está mal, que perjudican su desarrollo normal y su crecimiento.

E8 Sí, tiene mucho ver. A veces, cuando uno prepara sus temas, prepara sus clases; uno espera que el alumno responda, pero a veces el alumno, llega con problemas de casa y cuando llega con esos problemas del hogar. Como que el mismo ambiente no se siente bien y es allí cuando uno tiene que tener una carta bajo la manga para tomar una decisión y una solución.

P2. ¿Usted cree que la interrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente planifica sus programaciones curriculares, sus sesiones de aprendizaje? Fundamente su respuesta.

E1 No del todo, no el 100 % El docente se prepara muy bien en su clase, y todo marcha bien, hasta que alguien interrumpe, se pone a gritar de un momento a otro, o se levanta de su sitio y se va a otro lugar distrayendo el desarrollo de la clase. El estudiante solo lo hace para llamar la atención del docente, eso se

presenta en chicos que no tienen el cariño de sus padres, mayormente en familia disfuncionales. Otro ejemplo es cuando encuentras a estudiantes que no colaboran, no quieren participar en clases, están sentados en un lado y no dicen nada, están como que desganados. Tal vez la noche anterior discutió con su enamorada y está deprimido, triste y no quiere saber nada y menos participar en clases. El docente debe darse cuenta y ayudarlo o sobresalir de esa situación. Por más que tengas tu clase modelo y te hayas esforzado en preparar una buena clase, el alumno con esa clase de problemas no prestarán atención, porque no está preparado emocionalmente para lidiar con eso.

- E2** Indudablemente si el profesor viene a improvisar más los alumnos que tienen este tipo de conducta van a estar aburridos.
- E3** No. Siempre habrá alumnos que vienen con ganas de fastidiar, con ganas de no hacer nada. Son realmente pocos los que prestan atención porque son 20 minutos por lo menos que podemos tener a los chicos activos en las clases escuchando. Lamentablemente no se puede tenerlo por más preparado, por más planificado que esté la clase. Siempre va a haber alumnos que no nos van a favorecer para que una clase salga bien.
- E4** Respecto a las programaciones curriculares, en parte sí. Aunque el docente, tiene que seguir las programaciones que brinda el Minedu, en lo que respecta a temática, procurar el desarrollo de competencias y capacidades. Por otro lado, en las sesiones de aprendizaje en un gran porcentaje sí. Porque es el docente quien dirigirá la clase, sus estrategias, forma de motivar, los materiales que presente, el entusiasmo con que presente la clase, etc.

- E5** Es relativo. Porque a veces no importa cuánto haya preparado mi clase si el alumno viene cargado de problemas de su casa, no tiene límites en su casa con sus padres o está peleado con algunos compañeros entonces se porta mal porque no sabe cómo controlar sus estados de ánimo. Pero también es cierto, que el organizar todo con anticipación, conociendo los intereses y las formas de comportamientos de cada grupo de clase ayuda a que se cumplan con los objetivos que me he trazado como docente.
- E6** Yo creo que sí. Si existe una planificación se determina qué actividades se van a realizar de acuerdo al tema que se va a desarrollar. De todas maneras se va a poder, creo yo, evitar algunas conductas inapropiadas en los alumnos porque va haber un orden en las actividades, entonces los alumnos van a ser guiados. Si no existe una planificación yo creo que aumentaría una disrupción en la conducta de los estudiantes.
- E7** Es relativo. Porque puedes tener todo planificado, pero no sabes con qué realidad te vas a encontrar. No sabemos qué problemas el chico trae de casa y de repente el chico puede estar enfermo o puede tener algún problema y se va a comportar de una manera distinta y va a hacer que para todo lo que tenías planificado se busque una estrategia distinta.
- E8** Yo creo que sí. En un porcentaje alto, en un 65% a 70% Si uno planifica bien sus clases de alguna manera puede prevenir las conductas inapropiadas. Puede ser que estén un poco inquietos pero si como docente he preparado mis clases, elaborado materiales, y sigo un orden en lo que hago, se notará y ellos participarán de acuerdo a lo planificado.

P3. ¿Considera que la interrupción escolar se asocia de alguna forma en cómo el docente selecciona determinada metodología ya sea para motivar a los estudiantes, fomentar su autonomía, propiciar que trabajen en grupo, integrar a otros estudiantes con NEE? Fundamente su respuesta.

E1 Sí se asocia de alguna forma, porque la metodología que el profesor va a impartir en clases debe de ser eficaz para todos los estudiantes. Ahora con las múltiples inteligencias el docente debe de tener varias formas de llegar a los estudiantes. Por eso la metodología que impartirá debe llegar a todos sus alumnos, a los que son habladores, extrovertidos, callados, tímidos y si el docente tiene muy motivada a su clase, sabiendo qué es lo que van a aprender ese día, entonces todos los alumnos colaborarán para lograr dicho aprendizaje. Pero si hay en esa clase, estudiantes con esos problemas que anteriormente expuse, entonces probablemente su metodología no será 100% eficaz, por más que se esfuerce y tenga todo preparado.

E2 Eso es muy importante. Si el alumno está muy motivado, si el alumno participa, se desarrollará correctamente una sesión de aprendizaje.

E3 Claro. Hay que ver al alumno cómo podemos tener al chico “atrapado”, “enganchado”. Tenemos, claro, primero que estudiarlo, verlo, qué es lo que le gusta para luego buscar las estrategias. La que más resultados me da es el trabajo grupal, que hago con los chicos. Siempre escojo los “buenos” y los que todavía “están allí” para formar los grupos. Los equilibrio o también a los “chistositos” los escojo como jefe de grupo, para que guíen, para que asuman responsabilidad. Y sí da resultados. Pero no es una sola estrategia, hay que ir cambiando.

- E4** Motivar a los estudiantes: Sí...porque se trata de despertar el interés por la clase; yo como docente tengo que “pensar” la forma de motivar a un adolescente, captar su atención. Fomentar su autonomía. Propiciar que trabajen en grupos, es importante en la forma cómo formo los grupos de trabajo; si dejo a los estudiantes que lo hagan según sus preferencias, siempre quedarán estudiantes que no son considerados. Por ello debo formar los grupos en “forma balanceada” y así habrá mejores resultados. Integrar a otros estudiantes con NEE.
- E5** Sí. Uno tiene que pues preparar sus estrategias para tratar de alcanzar la mayor atención de todos los alumnos. Aunque a veces no resultan algunas estrategias.
- E6** Bueno yo creo que de todas maneras sí. Va a depender qué identifico yo en mis estudiantes para ver o determinar que método voy a utilizar o que estrategia. Porque no todas las estrategias van a funcionar en los mismos grupos de estudiantes entonces si se ve una metodología adecuada eso va a ayudar también a que disminuyan las conductas inapropiadas. La estrategia que me da mejores resultados es el trabajo en equipo, cuando los estudiantes que de repente el aprendizaje es más rápido ayudan a los que tengan un aprendizaje lento de repente. Entonces hay como que un tipo de ayuda mutua porque el que aprende más rápido al repetir ese aprendizaje fortalece sus competencias y de paso ayuda a los chicos que necesitan, un trabajo en equipo he visto que me ha funcionado más.
- E7** Yo creo que definitivamente sí. Aunque tenga que brindar la misma clase a varios terceros de secundaria, los grupos son muy distintos. Por ello tengo que adaptar mi clase seleccionando las estrategias correctas porque sé cómo

son los alumnos de cada grupo. Si ellos se sienten motivados participarán mucho mejor, se divertirán. A mí me dan excelentes resultados las lúdicas por ejemplo, porque el adolescente nunca dejará de ser un niño y le gusta divertirse. Además así involucro a todos.

E8 Sí, depende del estado de ánimo y cómo yo vea a cada alumno. Yo creo que es un trabajo integral. No solamente es ir y dictar una clase, sino preocuparse en sí por el alumno. Es un mundo diferente cada uno de ellos. En un colegio mixto, sea nacional en este caso, o particular; cada alumno es un mundo diferente, viene de un hogar a veces con problemas y nosotros tenemos que tener una carta bajo la manga.

En mi experiencia, la metodología que mejor me funciona es cuando les relato historias de la vida real. A mí me agrada mucho contar historias. Historias que han afectado la vida de otras personas y con el permiso de alguien justo se presta para el problema que se está presentando. Entonces, yo sin tocar a nadie en forma personal lo hablo en forma generalizada. Y también al término de la clase, llamo al alumno y converso con él. Eso es lo que hago y me ha dado buenos resultados.

P4. ¿Considera que la disrupción escolar se asocia en cómo se dan las relaciones entre profesores y estudiantes, cómo se comunican los docentes con los padres y cómo se los integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos?, ¿por qué?

E1 Sí, si el docente tiene la confianza y el cariño de sus estudiantes, pero sin perder la autoridad, entonces los alumnos gustarán de sus clases, estarán contentos en participar y aprender. El estudiante debe de anhelar que llegue

la clase del profesor porque le gusta lo que va a aprender, se va a divertir y estará dispuesto a participar y ayudar en el desarrollo de la clase. El padre debe de estar muy relacionado con el profesor, porque el éxito de los hijos depende del interés y el apoyo de los padres. Si el docente se da cuenta de alguna conducta o actitud inapropiadas, el docente debe de comunicar a los padres y juntos tratar de solucionarlo, así todos, padres y docentes alcanzaremos el objetivo de la educación.

E2 Tiene que haber una relación horizontal del alumno con el docente y el padre de familia, tiene que estar inmiscuido dentro del desarrollo educativo de su hijo. Si no hay esa comunicación estamos mal.

E3 Claro. A los padres hay que relacionarlos, hacer que colaboren con nosotros porque, a veces, padre e hijo, no tienen mucha comunicación. Tratar de qué el profesor vea la manera en que ellos puedan acercarse, tener más comunicación. A veces los padres se dedican más al trabajo y dejan de lado al hijo. Y eso como profesores nos preocupa. Por eso es que nosotros también llamamos a reuniones. Yo que soy tutora cuando veo esos casos, hay que llamar a los padres, conversar a qué se debe, porqué el alumno se encuentra alejado. Los papás responden poquísimo a las citaciones aunque sea por el mal comportamiento de sus hijos. En este colegio la asistencia pues será el diez por ciento. La verdad es que los padres están muy alejados.

E4 Sí...cuando los estudiantes se alegran con la presencia del docente, se predispone a “querer aprender” ese día. Cómo se comunican los docentes con los padres: Es importante la comunicación con los padres, aunque la mayoría “no tiene tiempo” por motivo de trabajo. Aunque no está mal los “whatsapp” que ayudan en algo, cuando no vienen al colegio. Sí, es muy

importante integrar a los padres aunque ellos no tienen tiempo para acercarse a las reuniones de coordinación, a las reuniones de padres de familia... Aparentemente “no se preocupan por sus hijos” al no asistir a las reuniones.

E5 La formación se da mayormente en casa. Nosotros tratamos de educarlo, de formarlo, de corregirlo. Pero si no hay apoyo del padre de familia todo ese trabajo del docente se pierde. Por eso es muy importante que los integremos en la educación de sus hijos. Ahora nosotros como docentes queremos siempre que el alumno cambie en esa conducta. Que no se vuelva agresivo, que no se queje con frecuencia, que cumpla con las tareas, con las actividades. Pero como le digo: cuando no hay apoyo en casa todo ese trabajo se pierde. El docente hoy en día es quien trata de luchar contra todo eso. De repente ponerles situaciones a los alumnos para que ellos cambien, pero si no hay apoyo de la familia... Al alumno lo dejan solo porque se ha detectado que en esta institución se ve alumnos hasta las 11 o 12 de la noche por las calles. Se ve alumnos que están en el internet y a veces como docente uno que vive cerca tiene que sacarlos. unos preguntamos ¿dónde están los padres? Y por eso es que se ve tanto la violencia, la agresividad, hablan de sexo a corta edad. Entonces el docente lucha contra todo eso. Problematizando todo eso, no vemos mucho apoyo de los padres. El apoyo de un 100 %, será pues un 25%. El resto es nulo.

E6 Yo creo que si hay una relación, porque va depender también en la relación de repente amical que se pueda dar con el estudiante o de repente en el aspecto emocional. Es muy importante si hay una confianza si hay también afecto de parte del professor. Es más fácil que el estudiante obedezca

entonces de esa manera también se evitan esas conductas entre los estudiantes.

E7 A ver ... lo que pasa es que cuando uno cita a los padres, estos no van venir el cien por ciento. Eso se ha dado toda una vida. Sin embargo, se puede lograr. Mire, yo tuve una experiencia: Cité a los papás para el día de la madre para un actividad. De las 26 madres que tenía, vinieron 24. Solo dos no vinieron: una porque estaba por dar a luz y la otra porque el trabajo no le permite. Pero ¿qué querían? Ver que se hacía y después también ver para el día del padre qué se va a hacer. Se debe considerar mucho la actividad de los padres y el Whatsapp me puede ayudar, la tecnología puede ser bien utilizada, me puede ayudar. Se informa y se reúne. Hay que acercarnos a los papás. Uno tiene que decir: “tienes que ayudar en mi aula y los resultados van a ser diferentes... a compartir el éxito de tus hijos”.

E8 Sí, tiene mucho que ver. Cuando el profesor se preocupa solo por cumplir con el área que le corresponde -bueno yo hice mi clase, me preparé, se terminó y me voy. Pero no tomó consciencia de que a quien le enseña es un ser humano, que tiene problemas. Entonces mi trabajo es solamente ese, profesional. Pero cuando hago ese trabajo de acercarme al alumno y también al padre, se genera lo que debe de haber en todo colegio. El padre, los hijos y el profesor forman un núcleo que pueden llegar de una u otra manera a mejorar. Porque el alumno no me llega a ver como la profesora que solo dicta las clases sino como el ser humano que se preocupa por mí y eso mejora mucho el ambiente dentro del colegio, dentro del aula.

P5. ¿Cree usted que la interrupción escolar se relaciona con la forma cómo el docente coordina su gestión curricular y otros aspectos afines con otros profesionales de su entorno? Fundamente su respuesta.

E1 Sí, cuando se hace la planificación la hacemos por áreas y tratamos de que la metodología llegue a todos los alumnos. En ese momento de la planificación es cuando como docentes exponemos los problemas que se tiene en clases y cada uno aporta para lograr las soluciones más acertadas. Es importante reunirse para ver cómo se está desarrollando las clases y podernos ayudar unos a otros. Sobretudo cuando hay un alumno problemático los docentes que enseñamos a ese alumno conversamos y buscarnos estrategias para ayudarlo.

E2 Indudablemente porque hay temas que se relacionan. De sociales se relacionan con CTA... porque si no ponemos a hacer una estadística, el profesor de matemática tiene que ayudarlo. Entonces tiene que haber una relación literaria.

E3 Los docentes tratamos, vemos la problemática, vemos todo eso y tratamos de saber a qué se debe. Cuando vemos que un padre o alumno necesita ayuda, estamos allí. Pero lo que no nos da resultados es que lo padres vengan, se preocupen por sus hijos. Eso es lo que no nos da resultado.

E4 Creo que esta coordinación es un elemento de apoyo para tratar la interrupción escolar con el apoyo de otros profesionales o personas de apoyo en las I.E. como por ejemplo: los directores académicos, psicólogos, pastores/capellanes, auxiliares, tutores, etc. Si se trabaja coordinadamente, se puede contrarrestar esta problemática.

- E5** De manera relativa sí. Porque los estudiantes sí hacen un frente común con aquel docente que no les agrada. Se unen para de alguna forma boicotear las clases y esas conductas no permiten avanzar con normalidad nuestras clases por lo que debemos actuar estratégicamente. Creo que nosotros, los docentes también deberíamos unirnos para tocar tomar en valores de manera transversal, desde el inicio del año escolar. Deberíamos prevenir las conductas disruptivas no solo actuar cuando ya son muy evidentes.
- E6** Bueno tomamos en cuenta la conducta de los estudiantes. Yo creo que si de todas maneras todas las estrategias, la programación que se va hacer es de acuerdo a la problemática que hay en un salon. Entonces también tomamos en cuenta el aspecto conductual, para mí es muy importante.
- E7** El maestro es la estrategia y el proyecto es el medio. Porque en las horas colegiadas hay cosas que se deben tomar en cuenta en otra hora, pero cuando vemos que nos falta tiempo a veces utilizamos esas horas. Los colegiados estamos para ayudar en cómo incrementar la productividad, cómo mejorar el trabajo en el aula. A veces no hacemos eso porque estamos en otras cosas administrativas porque nos piden más consejería y consejería es lo que se brinda más que otra cosa.
- E8** Sí las tres o cuatro personas de la misma área trabajamos en un solo punto y estamos abocados a un solo objetivo, yo creo que sí; pero si las tres o cuatro personas formamos un buen frente y solo es instructivo más no formativo, en mi aula vería un cambio en mi aula, pero no en lo otro. Como le repito, es integral y tenemos que examinar todo con una sola idea.

P6. ¿Considera usted que la interrupción escolar se relaciona con la manera cómo el docente resuelve los conflictos en el aula, qué estrategias utiliza para establecer nuevamente el orden o qué estrategias utiliza para actuar como mediador de conflictos? Fundamente su respuesta.

- E1** Sí, cuando hay un comportamiento o actitud inapropiada en clase, los demás alumnos están atentos para ver cómo el profesor resolverá dicho problema. Cuando el docente actúa con justicia, rectitud, respeto y sin perder el cariño y aprecio que siente por él alumno entonces el estudiante se identificará contigo y te apoyará en el castigo o decisión que has tomado para con el alumno. Además, por el cariño y respeto que te tiene tratará de colaborar contigo en el desarrollo de la clase. Considero por lo tanto, que las normas en clase deben de ser claras y precisas y todos deben de estar de acuerdo y cuando alguien no las cumple entonces debe aceptar su castigo.
- E2** El docente tiene que actuar como mediador de conflictos, tiene que llegar a solucionar el conflicto. No puede dejarlos como si no hubiera absolutamente nada.
- E3** Claro. Los profesores hacemos todo lo posible para que los chicos entiendan, comprendan. Porque lo que yo hago es orientar, guiar a aquellos chicos que necesitan de nuestra ayuda, de nuestro apoyo. Los conflictos más comunes se dan cuando empiezan a fastidiarse, a ponerse apodos. Y de un problema pequeño se hace después grande. Y después se agarran a golpes porque llegan a los golpes. Entonces el docente opta por llamarles la atención, sacarlos, conversar con ellos. Y cuando ya no se puede porque hay alumnos que realmente, a veces se ponen a contestar al professor. Pues allí también

hay que llamar al psicólogo, al auxiliar porque tampoco podemos dejar solos a los demás alumnos. Tenemos que ver qué hacer.

También estamos trabajando con el siseve En el “si se ve” son casos de violencia, pero antes de llegar al “si se ve”, solucionamos. Llamamos a los dos alumnos, hacemos un seguimiento, citamos a los papás. Y se trata de que haya una conciliación, un acuerdo, que se pidan disculpas. Pero si no se llega a eso ya se usa “si se ve”.

- E4** El docente es responsable y debe intervenir cuando se genere un conflicto en el aula, cumpliendo la función de mediador. Pero si el problema es grave y merece más tiempo de atención derivar a los profesionales de la I.E. (psicólogos, pastores)
- E5** En esta parte el docente tendría que definir si el comportamiento es por el desenvolvimiento que uno está realizando en la clase o porque el alumno, de repente, ha venido cargado de problemas en su casa.
- E6** Yo creo que sí, porque los estudiantes que pueden tener un conflicto determinado si el docente les ayuda a poder solucionar o llegar a un acuerdo eso les va servir en una próxima situación similar. Entonces los estudiantes de esa manera van aprender y van a evitar que se den otras situaciones de conductas inapropiadas.
- E7** La disciplina es la base para construir algo. Si todos ponen de su parte, si todos colaboran se va a lograr. Pero si va a haber alguien fastidiando, interrumpiendo; eso es un distractor. Por lo menos, lo que he estado manejando y hasta cierto punto es un anecdotario. Hay un anecdotario en el salón de clases. Si el alumno comete una falta se le anota y el alumno firma. Por ese lado, al menos hemos logrado que el alumno se controle un poco.

Sabe que está anotado y que eso le va afectar la conducta. Se supone que en cada salón están las normas de convivencia. Eso es evaluado. Y eso se promedia con el trabajo que está haciendo y definitivamente pues influye. Es la única manera de controlar a los chicos que tienen problemas.

E8 Yo creo que sí. A veces no tomamos en cuenta ciertas cosas, pero sí las hay. Al manejar adecuadamente la disciplina en algunas aulas en el área que enseño, me ha dado buenos resultados y tengo gratos recuerdos. He estado aquí enseñando y ayudando a solucionar sus conflictos y los resultados han sido efectivos. Hay una gran diferencia entre cómo encontré y cómo está terminando el aula.

P7. ¿Cree usted que la disrupción escolar se asocia con la evaluación que el docente aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?

E1 Sí, porque hay alumnos que no les gusta la evaluación escrita que es la más común, por eso el docente debe de tomar varias evaluaciones de distintas formas: orales, a través de debates, observación sistemática, exposiciones, trabajos grupales, trabajo de campo, etc para que el alumno se sienta cómodo con la evaluación. El docente debe de preparar sus clases de manera clara, sencilla y que todos aprendan y cuando se tome la evaluación todos deben de aprobar, así el alumno estará contento y el docente también pues su enseñanza fue eficaz.

E2 La evaluación es permanente. No se evalúa de forma tradicional, como tomarle un examen escrito, eso. De acuerdo a su participación, de acuerdo a

sus aportes, a su juicio crítico que puede tener el alumno o de repente tiene otras habilidades con las que puede colaborar con el curso.

- E3** Una parte sí tiene que ver con el comportamiento de los chicos. Se sabe que la evaluación es permanente. Y si se puede orientar, guiar a los chicos, pero siempre hay que estar pendientes de ellos para que los chicos puedan terminar bien con sus estudios.
- E4** Sí, si el estudiante considera injusta la evaluación va a generar distracción, desorden como una forma de “protesta” por parte de los estudiantes.
- E5** Sí, aunque de manera relativa. Algunas veces los estudiantes no se sienten contentos con la evaluación que el docente calificó. Cómo reaccionan? Portándose mal en sus clases. Sin embargo, el docente está en la obligación de realizar un análisis de la problemática del rendimiento escolar de ese grupo y orientarlos a mejorar. También creo que nosotros como docentes debemos tener la flexibilidad de autoexaminarnos en qué estamos fallando o qué nos falta adaptarnos en la enseñanza de nuestros estudiantes. Por otro lado, siempre habrán estudiantes que no estudiarán, que no se interesarán, que no querrán mejorar. Pero debemos orientarlos que todo esfuerzo tiene una recompensa.
- E6** Yo creo que los estudiantes también ellos sienten ese tema de justicia o injusticia a la hora de evaluarlos. La evaluación de todas maneras tiene que ser también de una manera mucho más personal de acuerdo a lo que el estudiante pueda alcanzar no de repente una evaluación general si no viendo las necesidades que cada estudiante tenga.
- E7** La evaluación depende de varios aspectos. Hay algunas formas que de repente han mejorado. Pero la forma de evaluar depende mucho de cuál es el

objetivo. Prefiero mil veces tener un buen diagnóstico para que el alumno analice en qué se lo va a evaluar. Porque hay que decirles en qué se la va a evaluar, porqué se le va a evaluar, en qué situaciones se necesita ese tipo de evaluación para que haga uso de su juicio también pues ¿no? Sentido común. Esto va a impedir que el alumno reclame de manera correcta. La evaluación tiene un punto álgido.

E8 El docente juega un papel importante, pero a mí me parece que no somos nosotros los actores principales como en las películas. Aquí los actores principales son los alumnos porque nosotros ya estamos formados. Nosotros somos mediadores en el proceso de aprendizaje.

Nosotros tenemos que ayudar a que ese jovencito o señorita se formen mejor de lo que vive y las ideas con las que viene puedan mejorar. Y si bien es cierto que a él o a ella le va a parecer injusto. Yo creo que persona a persona debemos hacerle entender; ayudarle con alguna metáfora, con alguna fábula o con alguna historia. Decirle las cosas cómo son; las consecuencias de las actitudes.

P8. (a) Diversos estudios han demostrado que ciertos factores predicen la disrupción escolar. ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores personales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.



Figura 7. Factores personales de la disrupción escolar (Altez, 2018)

- E1** (a) Si estoy de acuerdo que todos esos factores personales influyen en la disrupción, puesto que el estudiante primero tiene que estar contento de ser quien es y aceptar que es un ser creado por Dios para superarse diariamente y dar lo mejor de sí, de respetar a sus semejantes y sentir que es útil para la sociedad y ser una bendición para los demás. **(b)** Ninguna.
- E2** (a) En esta zona se da generalmente por maltrato físico, por maltrato verbal y discriminación social. El alumno no se siente bien en su casa y busca otras escapatorias. Quiere vivir en una zona mucho mejor. **(b)** No tiene mucha relación, el género.
- E3** (a) Podrían ser las experiencias personales, el maltrato físico, el maltrato verbal, la discriminación social. Porque vemos a los chicos que a veces vienen con muy baja autoestima. A veces chicos callados que los demás comienzan a fastidiarlos y así sucesivamente. Y los chicos van alejándose, sintiéndose mal. Vemos la discriminación tanto física como verbal. **(b)** Podría

ser la motivación de logro. Motivación del logro vendría a ser lo que el alumno ya desea lograr en su futuro, supongo.

- E4** (a) Considero que sí son factores personales y que sí influyen en conductas disruptivas en los estudiantes. (b) No eliminaría ninguna, así está bien.
- E5** (a) Las experiencias personales de maltrato físico de maltrato verbal de discriminación social porque en la tv ven parodias hasta lisura. Y casualmente uno le dice al alumno- no hablen así. – que pasa profesor esas no son lisuras profesor si en la tv hablan y también se puede decir la discriminación, el desprecio por los alumnos que son provincianos. (b) No parece que ya está clasificado.
- E6** (a) Bueno yo creo que la autoestima, porque, de todas maneras, es importante como se siente el estudiante consigo mismo es el más importante porque de eso va depender que también tenga autocontrol, habilidades sociales y pueda él también entender en qué etapa esta, cuál es su edad y como debe ser su comportamiento a esa edad que tiene. (b) Bueno yo creo que de repente la motivación de logro porque creo que también uno de esos sería los trabajos externos que reconozcan los pequeños logros que pueda tener un estudiante a veces eso puede ser. La dejaría en esos factores pero indicando que guarda menor relación.
- E7** Los factores personales, la discriminación porque mire, en género y edad y autoestima está bien, motivación del logro puede ser un factor personal. Las experiencias que el día a día va viviendo, va conociendo. Como se dice su “lluvia de ideas” que el da cuando le presentan un tema como docente y aporta. Pero en el maltrato verbal, en la discriminación social podría ser porque todo niño dentro y fuera del aula siempre va observar esto en los

medios televisivos, en las noticias. Pero con su personalidad, dependiendo. Porque por ejemplo hay algunos que viven esta discriminación no solo en el colegio sino también en su casa maltrato físico. Y hay otros que no. Autocontrol de repente lo tiene o no lo tiene. Habilidades sociales también lo puede tener. No le gusta hablar, dialogar, manifestar su situación cómo está, como está con sus amigos, con la familia, con los maestros. Son los primeros que levantan la mano. Son habilidades sociales. No todo esto puede ir a una sola persona porque cada uno es un ser especial de acuerdo a la realidad en que vive. Ummm El maltrato verbal o la discriminación social. El maltrato verbal, pienso que desde pequeños por ejemplo cuando los padres le hablan gritando. Las personas que gritan no están bien. Yo veo padres que les gritan o los golpean y usan lisuras. Imagínate a esas criaturas de 6, 7 u 8 años. Por eso el niño repite lo mismo en el mismo colegio. Hablan lisuras. Yo cuando lo escucho decir eso le digo “¿qué estás hablando?” Que busque eso en el diccionario, que el solo debe hablar lo que está en el diccionario. Y me responde que su madre siempre lo ha gritado así desde chiquito. “¿qué es malo que me diga eso?”. Allí está el maltrato verbal. El niño cree que es normal. (b) Todo está bien.

- E8** (a) Sí bastante. Lo que es autoestima cuenta mucho porque si un niño o una niña que viene de un hogar donde es maltratado por sus padres; o tiene algún defecto por ejemplo: el lóbulo de la oreja no está completo, entonces el papá me dice que la causa es su mamá y “mire cómo es”. Entonces el niño viene con eso y cuando le dicen algo se altera, pega, golpea. Y a veces uno ve la actitud del niño, pero no ve lo que le han hecho a él, en la casa. La familia tiene mucho que ver con la autoestima. (b) Creo que todas tienen que ver con

la interrupción escolar. Podría ser habilidades sociales. El alumno se relaciona con mucha facilidad. Son excepciones los niños que no se relacionan mucho. Pero las habilidades sociales de nuestros niños son fáciles, son rápidos de ser amigos. Allí veo que está completo eso.

P9. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores familiares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la interrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.



Figura 8. Factores familiares de la interrupción escolar (Altez, 2018)

E1 (a) Sí estoy de acuerdo, es muy importante tener el apoyo de los padres para que el hijo tenga éxito. Aquellos hijos que no tienen padres por ser huérfanos o son de hogares disfuncionales es muy difícil que superen la ausencia y el apoyo de ellos. En muchas ocasiones el docente toma ese rol y debes hacerlo de la mejor manera y ayudarlos para que maduren

emocionalmente y puedan superarse, esos chicos necesitan mucho cariño y estar pendientes de ellos y el docente debe tener el tiempo necesario para ellos. (b) Me parece que falta la relación entre hermanos, si todos los integrantes de la familia tienen buenas relaciones entonces será un hogar feliz y se apoyarán mutuamente para salir adelante en todo.

E2 (a) Las relaciones entre padres e hijos. Si no hay una relación entre padres e hijos, el hijo se siente como abandonado, se siente como desprotegido y busca otras formas, de repente donde amigos que lo orientan mal. (b) La disciplina familiar. Creo que lo más importante ya está planteado aquí.

E3 (a) Las relaciones entre padres e hijos. Vemos que los hijos realmente ya vienen con problemas de afuera, de casa. Vemos que los padres no viven en familia, juntos. La mayoría de padres están separados. Porque cuando pregunto a los chicos, ellos responden que no vive papá, vivo con mamá, con mi hermano, con mi tía. Y desde allí vienen los problemas de los chicos. (b) La disciplina familiar.

E4 (a) sí son factores familiares. Diría que el de mayor relación es la relación entre padres e hijos. (b) Incluiría: los estudiantes viven solos, los padres llegan muy tarde de trabajar, viven con otros familiares: tíos, abuelos, etc. Hogares disfuncionales, problemas constantes

E5 (a) Las relaciones entre padres. Cuando aun no hay una buena relación entre padres, hay problemas con los hijos. (b) Más bien si añadir, los hogares mal formados, los hogares donde falta el papá o la mamá, disfuncionales eh ... también se puede decir que algunos jóvenes están viviendo solo con la abuelita o vienen de provincia en esta comunidad viven solo con familiares, no están presentes sus papás. Entonces ellos se pueden decir muestran

conductas inapropiadas. También el que no vivan con sus hijos. Mayormente son hijos de padres jóvenes y parece que a temprana edad se han separado. Se quedó pequeño el chico y ahora ya está un poquito más grande, una cosa así, pero ya la mamá tiene un segundo compromiso la realidad es esa. Lo que tendría menor importancia sería la relación entre padres e hijos porque ahí están los dos, pero cuando no hay o sea ahí me parece que los dos son fuertes, los dos son esenciales por que cuando los padres están se puede decir en conflicto todo afecta, cuando no hay relación del padre con el hijo el papá puede ser muy efectivo, traer diario a la casa todo, pero no hay afecto con el hijo también le afecta.

E6 (a) Bueno de todas maneras yo creo que es la disciplina familiar porque si en casa existen normas, reglas ... va ser fácil para los estudiantes cumplirlas acá en el colegio. Cuando no hay límites no hay normas en casa entonces para ellos es difícil y es muy probable que por eso ellos también puedan tener conductas inapropiadas en el colegio. (b) Menos... sería bueno en este caso sería la relación entre padres creo yo. De repente, añadiría la relación entre hermanos porque muchas veces también ellos tienen ese sentimiento de injusticia. Porque papá prefiere a uno o al otro o muchas veces hay rivalidad entre hermanos. Eso también puede influenciar en lo que es el colegio.

E7 (a) Yo creo que es la relación entre padres e hijos. Porque de una u otra forma afecta en que los padres se separen o se peleen o discutan entre ellos. He visto muchos casos de niños que han llorado, han repetido el año, salen mal en sus cursos. Cuando yo les pregunto “porque no te concentrabas”, me responden: “yo escucho todos los problemas de mis padres. Cómo discuten, se pelean. Ahora están separados”. Yo les digo que “cuando entre los padres

ya no hay amor, ya no hay comprensión, diálogo. Está bien que se separen, pero quedando como amigos. Ya no peleando. Nada es perfecto en el mundo”. Pero hay que saber manejarlo aunque cada quien por su lado. Como el caso de ayer del venezolano que ha matado a su mujer. Cómo le ha cortado la yugular delante de dos niños. ¿Cómo crecen esos niños?: “con traumas”. Creo que de allí comienza todo. Cuando no hay comprensión entre padres e hijos. (b) Creo que habría que añadir los valores. Hoy en día se está perdiendo el civismo, el patriotismo. Los chicos del nivel secundario ya no cantan el himno nacional. Tienen vergüenza. Ya no quieren cantar con la mano al pecho. Hay que estar revisando fila por fila porque están con la mano en el bolsillo. No cantan, se ríen. Yo les digo a los chicos que no es por el curso que yo enseñé, pero FCC es un curso importante. Porque nos forma como verdaderos ciudadanos, como verdaderos patriotas. Nos identifica con nuestra cultura. Ya no hay cultura. Y una de las amenazas de la cultura es la modernidad. Ahora los chicos solo están el internet. Los chicos ya no investigan como antes, ya no cantan el himno nacional. A veces reniego y me caen las lágrimas. Yo siempre les digo que si un docente viene y se limita a enseñar y no habla de valores; no es un docente. Un verdadero maestro es quien les hace ver la realidad de todos los días, que les habla de valores, que les habla de Dios. Que deben quererse como personas.

- E8** (a) Es la relación entre los padres. El niño o la niña cuando ven que los padres se tratan mal (no hay respeto, hay insultos, hay ofensas), aprende. Y cuando viene aquí al colegio, habla lo mismo. De alguna u otra manera capta a veces esa falta de respeto y lo lleva consigo. Si entre los padres no hay respeto, no van a respetar al menor. Y el menor va a traer eso mismo a otro

menor dentro del colegio. Es una cadena. (b) La comunicación. Los padres tienen mucha vergüenza de hablar con sus hijos adolescentes y prepararlos para el conflicto que ellos van a tener. O sea, ellos viven con sus hijos creyendo toda la vida que van a ser niños y no se dan cuenta que están creciendo y hay una etapa donde el adolescente empieza a querer tomar una situación dentro de la sociedad. Empieza en la casa. Entonces el padre no se prepara a sí mismo ni prepara a su hijo para este cambio. Entonces la falta de comunicación entre padre e hijos hace que las relaciones se rompan.

P10. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores escolares que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.



Figura 9. Factores escolares de la disrupción escolar (Altez, 2018)

- E1** (a) Sí estoy de acuerdo. En el salón de clases el alumno pasa un promedio de 6 a 8 horas y debe de ser un lugar bonito, agradable, acogedor, donde te sientas bien, donde te quieran y respeten, te ayuden, apoyen, etc y donde sabes que te van a enseñar cosas que te ayudarán en tu vida. (b) Falta la relación docente- alumno esa es la clave fundamental para que se dé una buena enseñanza y el alumno aprenda porque sabe que su profesor quiere lo mejor para él.
- E2** (a) La actuación del docente porque eso motiva a que el alumno se siente bien o se sienta mal. (b) La influencia del colegio porque acá vemos que más son las relaciones entre compañeros, cómo se siente... lo del colegio estaría en segundo plano.
- E3** (a) Claro que sí: las relaciones entre compañeros. Los que quieren ser el centro y se aprovechan de los más débiles. Y no está bien porque todos somos iguales. Todos deben ser tratados por igual. Y a todos se les debe tratar por igual. Todos deben ser unidos, solidarios con los alumnos. (b) No creo. Todo está bien.
- E4** (a) son factores escolares. (b) Trato de los docentes con los estudiantes, hallar un estudiante que No desea estudiar en la I.E. (quiere volver a su colegio anterior).
- E5** Sí tiene que ver el docente. Un conflicto mayormente en la clase en el momento uno tiene que intervenir inmediatamente. Si el conflicto o la disrupción se puede decir solucionado en ese momento, como se llama bueno ya se solucionó, pero de todas maneras ya distrajo la clase. Pero si el

conflicto es un poco más fuerte ahí es donde yo tenía mi posición de hace un momento, hay que derivarlo porque si no uno no avanza.. En mi asignatura donde el contacto físico es inevitable, yo tengo que estar al lado de ellos o sea tengo que estar, o sea no descuidarme. Porque puedo estar mirando a un grupo y de repente del otro lado están peleando, discutiendo. Entonces tengo que estar en todo momento tengo que estar se puede decir disuadiendo, motivando, conversando evaluando y dando los valores para que no caigan en estos problemas. (b) La que tiene menos relación pues sería la actuación de los padres de familia, la influencia del colegio. Los padres de familia de todas maneras tienen que venir la influencia del colegio.

E6 (a) Ya, yo creo que sería la tercera: actuación del docente para resolver los conflictos porque los estudiantes de todas maneras van a ver un modelo en nosotros. Entonces va a depender en cómo nosotros abordamos ese tema o ese conflicto o tratamos de resolverlo. Es importante también que ambas partes se sientan conformes entonces cuando ellos no están conformes se sienten que no se ha sido justo entonces ellos tienen después un resentimiento entonces puede ser que ese motivo los lleve a tener conductas inapropiadas durante la clase. (b) La que menos sería relaciones con los compañeros de repente, claro yo creo que eso sería la que menos se relacionaría porque los otros yo creo que si son importantes. Podría añadir ... De repente tomar en cuenta el ambiente donde ellos están. Por ejemplo, yo tengo un aula acá en el colegio que está, bueno no alcanzo un aula de material noble si no está prefabricado. Entonces es el aula donde hace más calor y cuando es invierno hace mucho frío entonces como que es el ambiente físico. Entonces también es un aula que los mismos profesores

comentan que no quieren estar en esa aula, también los chicos. En el factor escolar también son importantes las condiciones, la infraestructura que eso también fomenta un adecuado comportamiento en los estudiantes también influye.

E7 (a) Me parece que es la actuación del docente al enseñar. Porque si el docente identifica una situación de bullying de maltrato entre compañeros debe preparar su clase de modo que tomen conciencia que lo que hacen está mal. Traer videos o situaciones reales, vividas; o traer a un protagonista que haya vivido eso, que lo narre. Por ejemplo, yo traje para sexto grado un alumno de otra institución. El contó un caso que los sensibilizó a todos, incluso algunos quisieron llorar. El contó su experiencia y mostró los golpes que le habían dejado con la correa. Yo les decía “y ustedes que tienen padres que les dan su lonchera, sus cuadernos, su mochila, sus materiales, no valoran”. Ahora están tranquilos y valoran más a sus padres. A veces hay que hablarles crudamente. Gracias a Dios ningún padre me ha hecho problema. Y cuando han venido les he preguntado “¿porque cree que su hijo es así? Contésteme. Han llorado. Hasta tarea les he dado. (b) Ninguno.

E8 (a) Sí influye bastante. Todo cumple una función y todo es integral. Si en el hogar hay problemas, entonces se llega a la escuela dentro de lo que son factores sociales y se llega al factor escolar, el profesor. Como le dije, juega un papel muy pero muy importante dentro del aula. No solamente soy un instructor; soy la parte fundamental para que el alumno pueda entender de que hay personas que se interesan en él. Si yo vengo con problemas de casa, mis padres ya no me aman, ya no conversan igual, me dicen muchas cosas. Yo voy al colegio y la maestra por mucha estrategia que tenga si no sabe

manejar la situación, entonces no sabe cómo llegar al alumno. Al no saber cómo llegar a alumno, la relación entre los compañeros...llega él, tira papeles, dice las cosas... entonces, yo dejo que eso suceda, pero al final de la clase tomo nota de los alumnos o del alumno que inició para hablar con ellos. Yo creo que no da buenos resultados inmediatos, pero los va a dar. Me parece que la característica que más se puede relacionar con la disrupción escolar es la actuación del docente al resolver los conflictos. (b) Añadiría “comunicación” Porque si este joven o señorita está llegando con problemas y falta de comunicación de su casa y no encuentro en mi maestro o tutora lo que yo he perdido allí, yo también estoy perdiendo. Entonces la comunicación juega un papel muy importante. Y antes de la comunicación está la observación.

P11. (a) ¿Considera que todas estas características pertenecen a factores sociales que influyen en las conductas disruptivas de los alumnos?, (b) ¿cuál de estas características guardaría menor relación con la disrupción escolar, incluiría alguna más? Fundamente.



Figura 10. Factores sociales de la disrupción escolar (Altez, 2018)

- E1** (a) Sí estoy de acuerdo que las redes sociales influyen mucho en los alumnos, y pasan muchas horas sin control de los padres en las redes sociales y los alumnos toman muchas conductas y actitudes de sus ídolos de moda, de su ropa, de la manera como se expresa, etc.
- El docente también debe de investigar qué cantantes o deportistas, actores, etc que están de moda para poder aconsejarles y guiarles por el camino correcto. (b) Deberían de especificar la influencia de las amistades, eso es primordial, porque hay una etapa donde el alumno solo hace caso a sus amigos y no toman en cuenta a sus padres, y a veces esos amigos no influyen para bien.
- E2** (a) La influencia de la sociedad y los medios de comunicación porque la sociedad dónde el alumno se desenvuelve, influye bastante. Y los medios de comunicación en vez de apoyar los llevan a esos tipos de actitudes que no son positivos para el alumno. (b) El uso de redes sociales porque ellos buscan como un escape frente a todo lo que les da la sociedad. Ellos buscan las redes sociales para comunicar lo que no pueden comunicar dentro del hogar. Sí creo q es lo más importante como está planteado.
- E3** (a) También y mucho. Lamentable vemos que la tecnología por una parte es buena, pero por otra, mal para los chicos que no lo saben usar adecuadamente. Se les brinda charlas sobre el uso de las tecnologías con las psicólogas. Solo que acá los chicos están perennemente con el celular. Se les decomisa, pero continúan. Ellos saben que no deben de traer. Y cuando se les decomisa, sí viene el papá. No viene para la entrega de la libreta, no viene para ver la conducta, pero allí si aparece el padre para que les devuelvan el celular a sus hijos. Y ese es un problema ya familiar. Por otra

parte, cuesta trabajo que escuchen. No saben escuchar. No sé qué pasa con esta juventud de hoy que no saben ponerse en el lugar de la otra persona. Entonces tenemos aliados estratégicos que vienen, dan la charla. Un grupo te capta y otro está disperso, haciendo bulla. Pero esto para nosotros es de casa, del hogar. (b) Ninguna.

E4 (a) Considero que todo está bien (b) Influencia negativa de sus compañeros de clase (fuera de la I.E.).

E5 (a) Aquí podemos explicar de la siguiente manera. La disrupción que existe aquí sí está de acuerdo con estas características, pero también hay disrupción de otra clase. Por ejemplo, aquí en el colegio tenemos alumnos que admiran ídolos de barro, que admiran vamos hablar así un poco más campechano: al “achorado”. Desprecian al alumno que es sano. Ellos dicen: es muy zanahoria Entonces uno se da cuenta que eso viene de lo que ha aprendido en su comunidad, en su familia. (b) Ninguna.

E6 (a) Ya a ver. Yo creo que el control del uso de las redes sociales es el que más se relaciona. Porque los estudiantes, yo he observado, que a muy temprana edad, los de primer año, tienen doce años y ya tienen celulares. Entonces como que son todavía personas que aún no tienen autocontrol. Desde ahí vienen los problemas entonces como no hay un control. Ellos tampoco no miden, tampoco saben qué es lo que están observando, viendo por ejemplo en internet en las redes sociales y eso hace también que se distraigan de todo lo que es el aspecto escolar. (b) De repente añadiría también el contexto donde se encuentra la institución educativa, el lugar la ubicación. Creo que también eso de todas maneras influye en el comportamiento que pueda existir. Por ejemplo, estamos al lado de una

Universidad. Bueno, acá tampoco no es una zona segura. Por ejemplo, se ha observado también afuera del colegio que hay personas que por ejemplo consumen drogas y están por ahí afuera por los rieles del tren. Entonces los estudiantes ven toda esa situación ese ambiente y saben y como que se acostumbran también a ver eso o lo ven normal. Se ha detectado también en el colegio que hay estudiantes que consumen entonces todo eso. También genera un malestar en el salón o lo toman también de una manera normal los compañeros entonces el ambiente también donde se encuentran es importante.

- E7** (a) Claro. Hoy en día todo es imitar. El niño y el adolescente quiere ser como el ídolo. Eso hace que el alumno no se identifique como él es. Yo le digo “Tú eres un ser especial para Dios, único. Así con tus virtudes y defectos debes quererte. Mírate al espejo y abrázate. Acéptate tal y como eres. Tú no eres como el ídolo y así como eres debes quererte, respetarte, valorarte. Porque ellos son otras personas.” Ahora las redes sociales también tantas cosas se ven. Encuentran páginas que no son aptas para ellos. Y hablan de sexo, drogas. Y hay que derivarlos a psicología o uno mismo como docente les habla la realidad porque no está de acuerdo a su edad. Las redes sociales son como una amenaza al patriotismo, al civismo porque ellos están más en eso y se olvidan de su patria, de su cultura. Y aprendiendo cosas que no deben a su edad. (b) No creo que agregaría algo más porque en medios de comunicación ya están esos programas “esto es guerra” que no favorecen en nada a los chicos.
- E8** (a) Sí también influyen bastante. El hecho de que el alumno llegue con estos medios de comunicación masivos a la escuela hace de que se distraiga

demasiado. Y si dentro de la escuela, la persona encargada no controla eso en el aula, en los cambios de hora o cuando los alumnos se van de un ambiente a otro, afecta porque el alumno sale que con ese celular y se queda en algún lugar y no llega. O en medio de la clase recibe mensajes allí con el celular o con el sistema de audio alto y se pone a mantener una comunicación fuera de lo que es la hora de clase. (b) No añadiría nada más.

P12. De todas las características anteriormente mencionadas cree que son los únicos factores predictores de la disrupción escolar, en colegios del nivel secundario de Lima Metropolitana, 2018. ¿Añadiría alguno más? Fundamente su respuesta.



Figura 11. Factores predictores de la disrupción escolar (Altez, 2018)

E1 Sí estoy de acuerdo con los factores y con los que ha añadido. Todos esos factores influyen para que el alumno pueda tener un comportamiento y actitud positiva para su aprendizaje. Creo que como personas cristianas falta lo más

importante que es la relación que tenemos con Dios. Si tenemos una buena relación con Dios entonces la tendremos con los demás y si Él está actuando en cada uno de nosotros entonces daremos lo mejor de nosotros para poder vivir en armonía con todos nuestros semejantes y nos dará fuerza, sabiduría, destrezas, etc para cumplir con nuestra misión.

E2 Aquí faltaría incluir factores de carácter político. Es decir, una política educativa diseñada a solucionar todo este tipo de problemas que tiene la sociedad, por ejemplo, hasta el momento no hay un catálogo de qué profesionales necesita el Perú. Las universidades dan carreras que termina el profesional y no ejerce lo que ha estudiado. Entonces aquí faltaría un factor de carácter político: la política educativa que el Perú necesita.

E3 No.

E4 Para mí está completo. Considero que son relevantes los factores mencionados, porque está considerando los factores externos e internos que influyen en el estudiante.

E5 Eh... mire lo que yo añadiría ahorita es que tendría que haber un poquito más de apoyo en cuanto al docente. Las leyes están dadas de tal manera de que uno no puede ni levantarle la voz al estudiante. No es porque uno esté acostumbrado a levantar la voz, sino que por ejemplo, actualmente hay un formato que se está utilizando que es, se llama el SISEVE. Si hay algún problema dentro del colegio y el problema es se puede decir es un poquito fuerte hay que derivarlo: ya sea a la Policía nacional, a la Fiscalía o al Ministerio de la mujer. Entonces ya hemos tenido un caso acá, el día de ayer, y los padres no quieren que le haga esa derivación por ejemplo a la Fiscalía. El de ayer tocaba a la fiscalía. Entonces ellos tratan de solucionar en ese

momento o sea parece que eso ya forma una presión y hay que tratar de solucionar en ese momento. Entonces eso ya es un apoyo para el docente, pero me refiero de que la falta de apoyo es para el profesor porque ahora el profesor supongamos que se deriva a la fiscalía. El profesor tiene que ir un año o dos años a estar firmando ahí como si uno fuera una persona que está en problemas judiciales. Creo que deberían modificarse las políticas educativas Porque uno es el mediador, uno está facilitando, está mediando para que se resuelva el conflicto. El problema, en otras palabras, el problema ha venido el niño cargado de casa con problemas derivados de sus padres uno trata de disuadir en lo que desencadena el comportamiento del alumno y uno queda como persona afectada porque uno tiene que ir tan igual como van los padres a estar firmando en esos problemas, entonces debería haber un poquito más de consideración con el profesor.

E6 Bueno también aquí está el método de enseñanza de los profesores, bueno de repente no sé si otro factor, pero también influye el tema de que si el colegio es nacional o particular. Por ejemplo, acá es colegio nacional son aproximadamente 30 alumnos. Entonces a veces el profesor no puede manejar esa cantidad de estudiantes yo creo que también eso de repente influye más, pero no si de repente en factores escolares se podría incluir, pero si me parece está bien esos aspectos.

E7 Ninguna

E8 Yo creo que aquí falta algo. Es algo que a veces no se toma en cuenta en nuestros colegios y es el conocimiento de Dios. Para mí es una base de principio. Si en la familia, entre los amigos, en la escuela y en los factores

sociales dejamos de lado a Dios, estamos dejando una parte importante en nuestra vida. Tal vez lo ubicaría en los factores familiares.