

**LA CONDUCTA DISRUPTIVA COMO FENÓMENO DE ESTUDIO EN
ESCENARIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*DISRUPTIVE BEHAVIOR AS A STUDY PHENOMENON IN HIGHER
EDUCATION SCENARIOS*

Isaias Misael Morales Villaseñor
Universidad de Guanajuato, México

Resumen

El presente documento pretende ahondar en el concepto de conducta disruptiva como objeto de estudio particular y distinguible. El trabajo se divide en dos momentos: en el primero, se argumenta que la conducta disruptiva mantiene importancia como objeto de estudio y su influencia es relevante en todo nivel educativo, por su impacto en componentes cruciales para la promoción de la calidad educativa. En el segundo momento se analiza como la aparición de múltiples caracterizaciones ha impactado en la profundidad con que se estudia el fenómeno en contextos de educación superior. En tal sentido, se propone la necesidad de recuperar el término y precisar su conceptualización como un fenómeno comportamental claramente definido, de manera que permita identificar y plantear formas de intervención pedagógica efectivas que apoyen los procesos encaminados a la calidad educativa.

Palabras clave: Ambiente educacional, Disciplina escolar, Comportamiento del estudiante, Educación superior

Abstract

This paper aims to delve into the concept of disruptive behavior as a particular and distinguishable object of study. The work is divided into two moments: in the first, it is argued that disruptive behavior maintains importance as an object of study and its influence is relevant at all educational levels, due to its impact on crucial components for the promotion of educational quality. In the second moment it is analyzed how the apparition of multiple characterizations has impacted on the depth with which the phenomenon is studied in contexts of higher education. In this sense, it is proposed the need to recover the term and specify its conceptualization as a clearly defined behavioral phenomenon, so as to identify and propose effective forms of pedagogical intervention that support the processes aimed at educational quality.

Key Words: Learning environment, School discipline, Student behavior, Higher education

Introducción

La calidad educativa es una de las preocupaciones de mayor peso en el desarrollo de políticas educativas a nivel nacional e internacional. Dicho concepto plantea diversos factores que, en su óptima interacción, favorecen que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dirijan al logro de aspectos necesarios para la vivencia en sociedad (alfabetización funcional, competencias para la vida, etc.), así como el desarrollo de capacidades y cualidades que promuevan mejores formas de desarrollo personal y entre individuos.

La eficacia es uno de los componentes desde los que se evalúa la calidad educativa y suele analizarse a partir del nivel de logro de aprendizaje de un estudiante dadas las condiciones en su contexto (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Alcanzar logros escolares adecuados, según algunas voces en la literatura, precisa de múltiples y diversas condiciones (e.g. INEE, 2018b; Ministerio de Cultura y Deporte, 2014; Treviño *et al.*, 2013; UNESCO, 2004), entre ellas: una competencia docente adecuada, materiales pertinentes para el aprendizaje, ciertas disposiciones del alumno ante las actividades y el manejo óptimo de las interacciones y situaciones que emergen de un o entre aprendices, con la finalidad de posibilitar la fluidez de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

Este último aspecto, el vinculado con el manejo óptimo de las situaciones emergentes, y comúnmente llamado “control de grupo”, es un elemento que, tanto a nivel de experiencia cotidiana como en la literatura educativa, ha sido resaltado como una condición necesaria para los contactos básicos del estudiante con las situaciones de aprendizaje (Pereda Alfonso *et al.*, 2013). De hecho, una revisión de importancia sobre factores de eficacia y calidad educativa llevada por la UNESCO (2015), sostiene que uno de los elementos que se deben considerar para la promoción de dicha calidad tiene que ver con la organización del salón o el establecimiento de un buen “Clima de Aula”.

El establecimiento de un buen clima de aula depende de la interrelación de múltiples factores, por ejemplo: la cooperatividad de los estudiantes, el respeto entre los compañeros, la manera en que el docente establece las situaciones de aprendizaje, entre muchos otros (cf. UNESCO, 2015). Diversas investigaciones, así como el conocimiento ordinario derivado de la práctica docente, no dudan en señalar que uno de los principales obstáculos para el desarrollo de un buen clima de aula son aquellas conductas que presentan algunos estudiantes y que pueden reconocerse como interferentes con las situaciones escolares. Los comportamientos que interrumpen significativamente el flujo dinámico de las situaciones de enseñanza o aprendizaje han sido considerados por algunos como conductas disruptivas.

A pesar de su importancia e incidencia, actualmente el concepto de interrupción no es tan común y mucho menos unánime en la literatura oficial y educativa; de hecho, su abordaje en el ámbito académico se caracteriza por: ser muy poco mencionado o tomado en cuenta en los trabajos que abordan las

temáticas vinculadas a un buen clima aula; encontrar cierto nivel disensión en las definiciones existentes, que llega a generar confusión al momento de comprender y observar el fenómeno.

Otro aspecto importante que destacar es que las definiciones encontradas en la literatura pueden llegar a ser bastante generales o amplias, lo que posibilita que casi cualquier evento pueda caer en tal definición e interfiere en la delimitación del fenómeno y su identificación precisa. Por ejemplo, Hendry y Sanders (1997) definen al comportamiento disruptivo como “cualquier conducta que sea perjudicial al orden y disciplina *dentro de la escuela o al bienestar educativo* [cursivas añadidas] de sus alumnos” (p. 22). Tal propuesta implica un amplio rango de comportamientos que pueden ir desde llegar impuntual al aula hasta el consumo de drogas ilegales o el abuso sexual de un compañero. Otro ejemplo se puede encontrar en Nash, Schlösser y Scarr (2015), quienes consideran como disruptiva a cualquier conducta lo suficientemente desviada de la actividad en el aula, como para distraer al profesor y/o a los compañeros de clase de sus actividades planeadas (Nash *et al.*, 2015). Bajo esta afirmación, acciones como sufrir un desmayo o vomitar en medio de la clase sería considerada conducta disruptiva.

A pesar de la condición de su campo de estudio, la conducta disruptiva mantiene relevancia como problemática en la práctica educativa, por ejemplo, organismos internacionales influyentes en las políticas educativas, como la OCDE, han señalado que “los comportamientos disruptivos influyen en el aprendizaje de los alumnos y hacen que disminuya sensiblemente el tiempo dedicado a la enseñanza” (Ministerio de Cultura y Deporte, 2014, p. 124). En el mismo sentido, algunos autores (e.g. Álvarez-Hernández *et al.*, 2016; Moreno Olmedilla & Torrego Seijo, 1999), han llegado a señalar a la conducta disruptiva como la primera preocupación de los docentes, así como la principal fuente de estrés y malestar para dichos actores. A lo anterior se puede agregar que entre docentes con *burnout*, algunos señalan que la dificultad para mantener el orden en el aula es una de las causas más importantes de desgaste (Saltijeral *et al.*, 2015).

Retomar el concepto de conducta disruptiva implica abordar un tópico relevante en el panorama educativo actual. No obstante, en la investigación educativa, en específico en México, se han observado dos tendencias: la disminución de obras relacionadas a la disciplina escolar, línea temática bajo la que tradicionalmente se incluye el estudio de la conducta disruptiva (cfr. Furlán Malamud, 2005; Gómez Nashiki & Zurita Rivera, 2013), y la paulatina inclusión de la temática en las líneas de violencia y convivencia escolar (Chávez Romo, 2018), alejándola del reconocimiento de los fenómenos vinculados a la disrupción en las situaciones de aprendizaje.

El abandono del estudio y la conceptualización de la conducta disruptiva como un fenómeno educativo delimitado categorialmente representa una problemática en sí misma. En primer lugar, puede darse el hecho que toda situación que interfiera o perturbe la organización escolar sea abordada *conceptualmente* desde marcos no pertinentes o generalizados como el de la violencia escolar (Furlán Malamud, 2005). En segundo lugar, puede llevar a que tendencias como la anterior impacten o se generalicen en la práctica. Lo mencionado cobra mayor importancia al revisar las políticas y programas federales, pues desde ellas se generan tanto plataformas de soporte como lineamientos de acción para los procesos de

enseñanza aprendizaje al interior de las instituciones (UNESCO, 2004), lo cual las convierte un factor determinante de las formas de trabajo pedagógico dentro del aula.

Tomando en cuenta todo lo anterior, en este escrito se sostendrá que tanto literatura académica como en los programas educativos oficiales han minimizado o abandonando la discusión de aspectos que han sido señalados como componentes cruciales para la promoción de la calidad educativa, como lo es el manejo de las conductas disruptivas, lo que ha llevado a la aparición de múltiples caracterizaciones que, bajo planteamientos generalistas o ambiguos, no ahondan adecuadamente en el estudio de las conductas disruptivas y las particularidades de sus manifestaciones en el nivel de educación superior. En tal sentido, se argumentará que es necesario recuperar el término y precisar la conceptualización de conducta disruptiva como un fenómeno comportamental claramente definido, que permita identificar y plantear formas de intervención pedagógica efectivas que apoyen los procesos encaminados a la calidad educativa.

Para sostener lo anterior, el presente capítulo se separa en dos momentos, una revisión del estudio de la conducta disruptiva como problemática concerniente a los elementos de la calidad educativa, y un análisis de la forma en que se plantea la conducta disruptiva en literatura académica respectiva a educación superior.

La Conducta Disruptiva como Elemento Interferente para la Calidad Educativa

La calidad educativa implica trascender la promoción del acceso a la escuela como objetivo central, y pensar en el establecimiento de condiciones propicias para el logro de los aprendizajes, así como el fomento de los valores que lleven a un actuar cívico en sociedad y al desarrollo creativo y afectivo del estudiante (Latapí Sarre, 2009; UNESCO, 2004, 2014). Los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clase son elementos medulares de una educación de calidad en escenarios escolares y la presencia de conductas disruptiva atenta contra el logro de este proceso al menos en dos factores: el establecimiento de una disciplina y orden de trabajo y el uso efectivo del tiempo en el aula.

En términos de la afectación a la disciplina, la conducta disruptiva ha sido abordada bajo la idea de comportamientos que obstaculizan las situaciones dirigidas al aprendizaje dentro del salón de clases (e.g. Frau, 2018; Khasinah, 2017; Nash *et al.*, 2015; Sanders & Hendry, 1997) y suele considerársele como perturbadora del orden en el aula (Khasinah, 2017; Sanders & Hendry, 1997); dos condiciones importantes para asegurar que ocurran los procesos mínimamente necesarios para el logro de los objetivos educativos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) considera que la disciplina escolar no solamente es una condición a partir de la cual se delimitan o controlan criterios y límites para promover el orden que permita el acto educativo, en su versión más compleja, esta implica un mecanismo que forma parte de la convivencia escolar que orienta, en cierta medida, “las formas de relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y favorece las condiciones para aprender, así como la seguridad y el bienestar” (INEE, 2018, p. 69).

La disrupción también interfiere en el uso efectivo del tiempo en el aula, al impactar en la implementación del currículo en los horarios destinados formalmente.

De hecho, de acuerdo con la UNESCO (2004) y autores como Jurado de los Santos y Justiniano Domínguez (2014), se ha encontrado una relación entre los problemas de conducta en el salón de clase y la obtención de resultados más bajos en competencias cognitivas ya que, de acuerdo a los mismo autores, su presencia reduce el tiempo efectivo de clase por la necesidad de recuperar el orden de la clase. Adicionalmente, el INEE (2018) ha reportado que algunos profesores mexicanos consideran que pierden hasta un cuarto de la jornada escolar para atender incidencias vinculadas a la disrupción dentro del aula.

De enorme relevancia son los reportes donde se documenta que las conductas disruptivas tienden a ser consideradas como “la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes” (Moreno Olmedilla & Torrego Seijo, 1999, p. 5). En el contexto español, por ejemplo, una encuesta de amplio alcance entre profesores ha revelado que “las conductas disruptivas constituyen una de las principales preocupaciones del profesorado español” (Álvarez-Hernández *et al.*, 2016, p. 855). En el caso de México, datos recolectados por la SEP en 2015, en 29 de las 32 entidades federativas y con una encuesta realizada a 487 Supervisores, 833 Directores y 4,998 docentes, ubicó a los “alumnos indisciplinados” como el tipo de conflicto más reportado en la escuela (Subsecretaría de Educación Básica, 2018, p. 12). En España, el Observatorio Convivencia Escolar (2010), observó que la conducta disruptiva es una de las problemáticas más comunes relacionadas con los estudiantes, con un 21.6% de los profesores reportando dicha problemática “a menudo” o “muchas veces”, sin embargo, este porcentaje aumenta hasta un 82.4% si se incluyen los docentes que solo reportan lidiar “a veces” con esta conducta

Para los docentes, la conducta disruptiva puede trascender a las cuestiones de malestar o conflicto al interior del aula y llegar a ser un suceso de impacto importante en su salud física y mental. Saltijeral *et al.* (2015), por ejemplo, han evidenciado que docentes con síntomas de *burnout* o estrés laboral perciben a la indisciplina, la violencia y en específico la dificultad para mantener el orden en el aula, como algunos de los factores que mayor desgaste les genera. En esta misma línea, un estudio de Barmby (2006) señaló que 10.9% de los docentes entrevistados que abandonaban o pensaban en abandonar la profesión lo hacen motivados por las conductas de los estudiantes.

Los datos aquí citados son solo algunos ejemplos que hacen patente que la conducta disruptiva interfiere fuertemente con el logro de los objetivos de una educación de calidad. Al impactar en los elementos clave del orden y la disciplina genera, entre otros factores, el uso de tiempos de manera inadecuada dentro del salón de clase, y a la larga la pérdida de valioso tiempo de aprendizaje. Su centralidad como problemática para la docencia podría encontrarse ligado a que “la primera e inevitable tarea que todo docente debe ser capaz de realizar con éxito en la escuela consiste en lograr que el grupo esté disponible para iniciar la clase” (Gómez Nashiki & Zurita Rivera, 2013, p. 134). Por tanto, la conducta disruptiva es uno de los primeros y principales obstáculos que afrontan los profesores al entrar a un salón de clase y la persistencia del problema llega afectar no solo en su labor, sino en su salud y bienestar emocional a veces hasta el punto de ser un motivo de abandono de la carrera docente.

Conducta disruptiva en nivel superior, particularidades de su estudio

Las conductas disruptivas son un fenómeno bastante extendido en educación, y pueden aparecer en prácticamente todos los niveles y escenarios educativos formales. En escenarios específicos como la educación superior, su exploración ha comenzado a adentrarse a las características, se encuentra en un nivel en que parece compartir las propiedades de la conducta disruptiva en los demás niveles sin ser capaz de resaltar propiedades particulares del fenómeno. Tanto en formas, como en causas y efectos, las conductas disruptivas en nivel superior replican características del fenómeno en general. Sin embargo, esto parece estar más ligado a planteamientos generales, que profundizan mayormente en las percepciones antes que en la explicación del fenómeno conductual en sí.

Autores como Harrel y Hollins (2009) definen a la conducta disruptiva en nivel superior como cualquier conducta que causa interferencia en el ambiente de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, propone un rango de manifestaciones demasiado amplio para acotar al fenómeno, por lo que conducta disruptiva se vuelve un concepto referente a prácticamente toda forma de conducta no deseada en clase, como dormir en clase, impuntualidad, conversar entre compañeros, entrar en peleas, hacer trampa en pruebas, abusos físicos, amenazas, e incluso conductas suicidas. Parece que este tipo de conductas se encuentran ligados a la violencia o más bien se consideran una señal de la posible aparición de formas más preocupantes de agresiones, como la introducción de armas de fuego a la escuela.

Por otro lado, para Douglas et al. (2016) la disrupción es sinónimo de conductas inapropiadas y se relaciona con estudiantes “tóxicos” cuyo comportamiento impide la enseñanza y el aprendizaje. Una vez más, desde sus manifestaciones, es posible señalar esta definición de general e incluso vaga, pues considera como disruptivo: utilizar el teléfono celular, tener “actitud”, participar en acoso escolar, comer y beber en horario escolar, así también incluye ser impuntual de manera crónica, entrar en conflictos y discusiones con el profesor, monopolizar la clase o discusión, demostrar desinterés de manera activa, hablar en clase. Oruc (2011) comparte una perspectiva como la recién revisada, pues para esta autora conducta disruptiva es sinónimo de mala conducta, pero agrega que su definición puede variar según la percepción del docente, desde ahí el único factor compartido en todos los casos es pensar en aquello que amenaza el flujo del desempeño académico en un contexto particular (Oruc, 2011).

Si bien como investigación ofrecen información importante para adentrarse en el fenómeno de la conducta disruptiva estas perspectivas tienen un problema de ser sesgadas o demasiado generales. Señalar a los estudiantes que participan de la disrupción como tóxicos, puede generar etiquetamientos poco productivos que más bien se crean o alimentan prejuicios sobre la conducta disruptiva, lo que autoras como Morales Evangelista & Ruiz de la Peña (2017) llaman una mirada criminalizante. Desde esta visión, la disrupción se vuelve inaceptable y se llega a establecer una necesidad meramente de contención y control antes que formativa y preventiva. Por otro lado, permitir la apertura de la definición a la percepción de los actores es funcional siempre y cuando no impere dicha percepción sobre la observación fenoménica de la conducta, sin embargo, trabajos como el de Oruc (2011) se acercan únicamente a la percepción de los actores, sin tener una definición clara de lo que caracteriza a la conducta disruptiva, permitiendo que se tome como tal a cualquier forma de conducta problemática.

Respecto a elaboraciones más sistemáticas, Ali y Grace (2013) proponen tres criterios para identificar conductas disruptivas: 1) Interrumpe el proceso educativo normal; 2) la conducta es repetitiva y o reiterativa; y 3) hay en la conducta una intención de interrupción. (Ali & Gracey, 2013, p. 3). Es verdad que se trata de una definición más sistemática que las anteriores y por tanto más operable, es decir que se puede observar con precisión una conducta y discernirla como disruptiva o no, no obstante, todavía es complicado pensar en la intención de interrupción como un criterio observable en la conducta, sobre todo si depende de la percepción del observador y no del observado determinar dicha intención.

Otra cuestión importante de señalar es que existen muy pocos trabajos que discutan las particularidades que caracterizan a la educación superior y si esto afecta en la forma en que se presenta la disrupción. Un ejemplo de lo anterior es la investigación realizada por Dobmeier y Moran (2008) en la que se señala que la educación superior se caracteriza por una entrada a la misma necesariamente voluntaria, es decir, una acción consciente en la búsqueda de la actualización personal y de mejora. Dado lo anterior se plantea una pregunta importante: sí la elección y el empoderamiento se encuentran en el núcleo de lo que constituye la educación adulta ¿cómo es que la conducta disruptiva emerge entre adultos que han elegido avanzar en su propio aprendizaje? (Dobmeier & Moran, 2008; Douglas et al., 2016).

Desafortunadamente falta mucho por ahondar en este cuestionamiento, aunque Dobmeier y Moran (2008) establecen un primer acercamiento de importancia, para ellos la aparición de conductas disruptivas en nivel superior puede estar ligado a al menos cuatro variables: 1) la existencia de alguna discapacidad o trastorno psiquiátrico; 2) trasfondos personales que limitan la oportunidad de desarrollo de habilidades sociales; 3) el estrés de tener que cumplir con múltiples papeles a la vez en la vida diaria (esposa(o), trabajo, estudio); 4) factores relacionados al entorno de aprendizaje (¿se atiende de manera obligatoria? ¿los objetivos de aprendizaje son claros? ¿ha calidad en la enseñanza?). Es, sin embargo, un conjunto bastante amplio de variables, que a su vez se encuentran relacionados a muchas otras manifestaciones de conductas problemáticas al interior del aula, es decir, no son factores que impactan exclusivamente en la aparición de conducta disruptivas, por ejemplo, el relacionado al estrés de múltiples papeles a la vez es un factor relacionado con la presencia de desgaste laboral (Saltijeral et al., 2015) así como con de la deserción escolar (Estrada Ruiz & Cano Aguilar, 2013).

De manera paralela, las mismas conductas disruptivas han sido clasificadas por Ali y Grace (2013) en tres categorías: conductas individuales del estudiante, conductas en interacción con otros estudiantes y conductas en interacción con el instructor. De la misma forma que las variables que le influyen, esta clasificación es tan general en forma que permite incluir no solo cualquier tipo de conducta problemática, sino cualquier conducta en general realizada en un entorno educativo. Si no existe conducta que no pueda entrar en alguna de estas categorías, todavía es necesario acotar aún más esta clasificación a través de una observación meticulosa del fenómeno, lo cual es difícil de alcanzar con las definiciones existentes que carecen de sistematicidad y profundidad.

En este sentido, se generan conceptualizaciones que dependen de sus formas y manifestaciones para reforzar su definición, lo cual resulta en un gran

rango de conductas consideradas como disruptivas, pero muchas de ellas pueden ponerse en duda ¿qué tan significativa es la interferencia surgida al pedir permiso para salir del salón? ¿Qué tanto impacta en el desarrollo de la clase que el estudiante dibuje en el escritorio? ¿En qué punto una pregunta se vuelve irrelevante y por qué esto es considerado como disruptivo? ¿no se considera que discutir activamente con el docente puede llevar a la construcción de mejor conocimiento? y finalmente ¿estas conductas se consideran disruptivas desde su primera manifestación o responden a alguna sistematicidad?

Las carencias en su conceptualización junto a la falta de profundización en la observación el fenómeno mismo ha llevado a plantear meramente como disruptivas las manifestaciones que se perciben como tal por los mismos actores. Lo anterior finalmente lleva a plantear estrategias generalistas para afrontar el problema, muchas de las cuales son extensión de la misma competencia docente; por lo que se resalta la importancia de las habilidades de gestión del aula (Oruc, 2011), el apego a las políticas establecidas por la misma institución (Rezabala Villao et al., 2019) y la planeación actividades desafiantes e interesantes, establecer líneas de comunicación y plantear una disciplina progresiva desde las advertencias verbales, a la advertencia escrita hasta una consecuencia como la pérdida de créditos (Harrell & Hollins, 2009), por mencionar algunas de ellas.

Conclusión

Finalmente, se señala que es innegable la importancia de seguir discutiendo el estudio de las conductas disruptivas, por ser un fenómeno persistente que impacta principalmente en proceso de enseñanza aprendizaje, considerado como elemento medular para asegurar una educación de calidad. Se ha mostrado que su estudio como fenómeno del nivel educación superior es un área que requiere de mayor profundización para poder generar propuestas con mayor potencial de impactar significativamente en la práctica. En su estado actual, la conducta disruptiva como concepto no tiene un consenso de su definición y esto se ve reflejado en estudios que proponen caracterizaciones generalistas, vagas o ambiguas que dependen de la percepción de los agentes para determinar lo que es disruptivo, esto lleva a estudiar el fenómeno y sus características de una forma poco acotada y desemboca en propuestas de intervención formales basadas en la competencia docente.

Referencias

- Ali, A., & Gracey, D. (2013). Dealing with Student Disruptive Behavior in the Classroom – A Case Example of the Coordination between Faculty and Assistant Dean for Academics. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 10, 001-015. <https://doi.org/10.28945/1793>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., & Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>

- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Chávez Romo, M. C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.22458/rpys.v16i2.2268>
- Dobmeier, R., & Moran, J. (2008). DEALING WITH DISRUPTIVE BEHAVIOR OF ADULT LEARNERS. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 22(2), 29-54.
- Douglas, J., Moyes, D., & Douglas, A. (2016, septiembre 26). *The Impact of Disruptive Behavior in the Classroom: The student perspective*. 20-ICIT 2016, Oman.
- Estrada Ruiz, M. J., & Cano Aguilar, A. (2013). La violencia en la región noroeste de Chihuahua. Experiencias e impactos desde la comunidad educativa. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 144-179.
- Frau, R. A. (2018). *Teachers' understanding of disruptive behaviour: A cross cultural, mixed methods study of primary teachers' perceptions, attributions and actions*. [Doctor of Educational and Child Psychology]. The University of Sheffield School of Education.
- Furlán Malamud, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Gómez Nashiki, A., & Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Harrell, I. L., & Hollins, T. N. (2009). Working with Disruptive Students. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, 14(1), 69-76.
- INEE. (2018). *La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. ECEA 2014*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D249.pdf>
- Jurado de los Santos, P., & Justiniano Domínguez, M. D. (2014). El fracaso escolar y su relación con las conductas disruptivas en alumnos de la ESO. Hacia un proceso de intervención. *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo, 2015, ISBN 978-84-15385-40-0, págs. 1195-1209, 1195-1209*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574722>
- Khasinah, S. (2017). MANAGING DISRUPTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS IN LANGUAGE CLASSROOM. *Englisia Journal*, 4, 79. <https://doi.org/10.22373/ej.v4i2.1661>
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje: Informe español*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783577>

- Morales Evangelista, M., & Ruiz de la Peña, A. R. (2017). LALA DISRUPCIÓN COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE DOCENTE. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 11.
- Moreno Olmedilla, J. M., & Torrego Seijo, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2015). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Observatorio de Convivencia Escolar. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.
- Oruc, N. (2011). Disruptive Behaviors: The Conception and Reaction of Instructors in Higher Education. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 11(43), 183-198.
- Rezabala Villao, J. Y., Loor Cedeño, G. D., Moreno Cobos, M. de los Á., & Sornoza Pin, A. A. (2019). El comportamiento disruptivo: Un desafío en aulas de Enfermería. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 3(6), 300-323. <https://doi.org/10.35381/s.v.v3i6.350>
- Saltijeral, M. T., Ramos-Lira, L., & Dirección de investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud mental*, 38(5), 361-369. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049>
- Sanders, D., & Hendry, L. B. (1997). *New perspectives on disaffection*. Cassell.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2018). *Programa Nacional de Convivencia Escolar-S271 Diagnóstico Actualizado*. SEP.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en américa latina y el caribe?* OREALC. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- UNESCO. (2004). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. OREALC.