



CAPÍTULO 3

Conductas disruptivas de los estudiantes Universitarios desde la óptica del profesor.

Disruptive behaviors of university students from the professor's point of view.

Vallejo L., Benítez L.
DOI: 10.55204/pmea.48.e101

Luz-Maribel Vallejo-Chávez 0000-0003-1174-1093

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Facultad de Administración de Empresas, Carrera de Mercadotecnia. Riobamba. Ecuador.
luz.vallejo@espoch.edu.ec

Lourdes del Rocío Benítez-Santillán 0000-0003-3511-9258

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Facultad Salud Pública. Carrera Nutrición y Dietética. Riobamba.
lbenitez@espoch.edu.ec

Resumen.

Tras la pandemia COVID-19 se incrementó significativamente las dificultades para impartir clases de modo imprevisto, este proceso se conoce como interrupción. Las investigaciones publicadas prueban la frecuencia de la interrupción en el nivel educativo. El objetivo de la investigación fue identificar las conductas disruptivas en el aula de clases en las Universidades de la ciudad de Riobamba - Ecuador desde el enfoque del profesorado. Se partió desde la literatura previa, se elaboró un cuestionario con expertos, en 15 ítems identificados. Se aplicó a una muestra de 346 profesores universitarios con una media de edad de 43 años. Se realizó un análisis factorial exploratorio y un análisis correlacional. Los resultados muestran una escasa normativa de comportamiento en el entorno familiar, producidos por los cambios abruptos emocionales y cognitivos tras la pandemia y la descoordinación, familia, tiempo y estudios, así como también el uso de redes sociales y equipos móviles en exceso. Se concluye, la óptica del profesorado respecto al objeto de estudio y se establecen propuestas de mejora desde políticas institucionales para la convivencia de los actores universitarios.

Palabras Clave: conductas disruptivas, convivencia, educación superior, innovación educativa, profesorado, estudiantes.

Abstract.

After the COVID-19 pandemic, the difficulties of teaching classes unexpectedly increased significantly, this process is known as interruption. Published research proves

the frequency of disruption at the educational level. The objective of the research was to identify disruptive behaviors in the classroom at the Universities of the city of Riobamba - Ecuador from the perspective of the teaching staff. Based on the previous literature, a questionnaire was prepared with experts, in 15 identified items. A sample of 346 university professors with a mean age of 43 years was applied. An exploratory factor analysis and a correlational analysis were performed. The results show a lack of normative behavior in the family environment as well, produced by the abrupt emotional and cognitive changes after the pandemic and lack of coordination, family, time and studies, as well as the excessive use of social networks and mobile devices. It is concluded, the perspective of the teaching staff regarding the object of study and proposals for improvement are based on institutional policies for the coexistence of university actors.

Keywords: disruptive behaviors, coexistence, higher education, educational innovation, teachers, students.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por Covid-19, también afectó a la universidad como institución educativa, que exigió disrupción en la organización interna (Manning, 2017). Las funciones sustantivas como la docencia, investigación, vinculación y gestión han sido vulnerables tras la pandemia, la demanda académica exige que la universidad responda de manera significativa a las demandas sociales (Camarena, 2016). Se buscaron alternativas para continuar el proceso docente-educativo aún en escenarios de restricciones, aislamiento social, entre otros inconvenientes y se halló la viabilidad de las mejores opciones para evitar un desenlace negativo, a largo plazo, en la educación de los futuros profesionales (Vidal, Barciela, Armenteros, 2021). En este contexto, el objetivo de esta investigación es identificar las conductas disruptivas en el aula de clases en las Universidades Ecuatorianas desde el enfoque del profesor, los resultados permitirán tomar acciones para mejorar e innovar el accionar del profesorado, para estar acorde a los desafíos emergentes y utilizar tecnologías nuevas para ofrecer alternativas a la presencialidad (Christensen, 2012).

El alto impacto causado por la pandemia en las empresas e instituciones en el ámbito mundial provocó improvisar en la tecnología y la modalidad de estudios tanto en el profesorado, en los estudiantes y personal administrativo. Adaptándose a condiciones antes no previstas en la modalidad presencial. El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), indica que las respuestas institucionales se han centrado en cubrir el frente sanitario, ajustar calendarios, contribuir desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia,

garantizar la continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, en apoyar con recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocionales a la comunidad universitaria (IESALC, 2020) si observar el comportamiento disruptivo generado en el aula de clases por parte de los estudiantes y su afectación emocional, y cognitiva. En la actualidad se reconoce la importancia de anticiparnos a una crisis y como no repensar en el futuro de la educación superior para una mejor convivencia de sus actores.

Varios cambios no se han perdido de vista, tanto en docentes como en estudiantes, particularmente en universitarios, en el aspecto emocional que intervinieron directamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, confluyendo en reacciones positivas o negativas propias del entorno de confinamiento y que afectaron en su desarrollo (Jácome, et.al., 2023). Aspecto amplio y complejo por ser estudiado, para esta y las futuras generaciones.

Las nuevas demandas a los sistemas educativos, especialmente en las IES fueron indispensables, ya que a los profesores, estudiantes y personal administrativos se incorporaron al teletrabajo, con dispositivos y herramientas digitales como el computador, software y otros elementos. (Rivera, 2021). De esta manera la universidad se apoyó en la tecnología desde marzo 2020, la misma que se fue incluyendo con lentitud en la mayoría de las universidades ecuatorianas, dada la seguridad en salud de los actores de las IES. Así, el 16 de marzo del 2020, se inició de la cuarentena provocada por la pandemia, donde el “aprender y reaprender” es el lema de toda las IES.

Los problemas de comportamiento en el aula post pandemia e incluso antes de la pandemia, se han convertido en un tema de debate y análisis dentro del ámbito educativo (Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013; Armas, 2007; Barreiro, 2007; Díaz, Martínez y Martín, 2010; Moreno y Soler, 2006; Muñoz, Carreras y Braza, 2004; Orts, 2011; Urbina, Simón y Echeita, 2011). En este sentido, es importante señalar que este problema se localiza en un área concreta, “el aula”, sino tiene una transcendencia que se manifiesta tanto en la universidad como en la sociedad en general. Una de las percepciones del profesorado es un incremento en las dificultades de convivencia en las Instituciones de Educación Superior (IES). La preocupación por este factor de convivencia se produce dentro de las aulas de clase en los diferentes niveles educativos (primer semestre - octavo semestre) se ha incrementado de forma exponencial y, como

consecuencia de ello, el sistema educativo se enfrenta actualmente a este obstáculo a la hora de regular la convivencia, con un fenómeno ya conocidos y no tan novedosos, pero sí alarmantes por su actual visibilidad social.

La fusión de las universidades es contribuir a la construcción activa de un ambiente de convivencia adecuado, con un diseño de estrategias y medidas para corregir y prevenir situaciones de violencia e inclusión social. Es significativo revisar para definir políticas educativas con el objetivo de mejorar la calidad educativa, identificar algunos indicadores vinculados con la educación, como la valoración del clima escolar.

Uno de los problemas de mayor preocupación por el profesorado es que se revelan es las conductas disruptivas, Numerosos estudios, incluso antes de la pandemia COVID-19 confirman estas percepciones (Busquets, Martín, Rosselló y Sáez, 2010; Simón, Gómez y Alonso, 2013; Urbina et al., 2011) y, concretamente, un número de profesores cita a los problemas de comportamiento como uno de los obstáculos más graves para el desarrollo de la docencia (Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005; Álvarez, Álvarez, Castro y Campo, 2008). Es evidente, en los últimos tres años (2020) se haya incrementado las dificultades para impartir las clases, debido a disrupción de salud, emocional, social y económica que atravesamos por la pandemia, que muestran las publicación de investigaciones en este tema; sin embargo, autores como (Foces, Marugán y Caño, 2002; Gotzens, Badía, Genovard y Dezcallar, 2010; Gotzens, Genovard, Badía y Castelló, 2010; Marchesi, 2005; Moreno y Soler, 2006; Saldaña, et al., 2001; desde el 2002 hasta el 2017 ya se habla de este tema, con mayor afectación transcurrida la pandemia.

Las conductas disruptivas, es cuando los comportamientos de los estudiantes no encajan con sus valores, motivaciones y objetivos del proceso educativo, de esta manera surgen las conductas disruptivas en el aula (Fernández, 1999). Este fenómeno, junto con la ausencia, es uno de los problemas que más preocupan actualmente a los profesores (Simón et al., 2013; Urbina et al., 2011). Tattum (1997) explica que las conductas disruptivas, en el lenguaje de los profesores, se interpretan como un conglomerado de conductas inapropiadas, como son: falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresión, hostilidad, abuso, desinterés, impertinencia, irrespeto por sus compañeros, llegar tarde a la clase, interrupciones frecuentes de salir de clases, entre otros. Dicha disrupción, genera un escenario inapropiado para aprender y dificulta la buena marcha de la clase. Las conductas disruptivas exigen un profundo

análisis que ayude a encontrar sus causas y las posibles soluciones, que permita, en definitiva, elaborar y planificar estrategias de prevención y de solución. A pesar de la importancia de este problema, en Ecuador no se dispone de instrumentos de medida que evalúen de forma objetiva las opiniones del profesorado sobre las conductas disruptivas en las IES. En este contexto, el objetivo de esta investigación, consiste en desarrollar y validar una nueva escala con el propósito de conocer la opinión de los profesionales en relación a esta cuestión. La validación y la aplicación de la escala, se podrán cumplir importantes objetivos en investigaciones futuras con el fin de formular propuestas novedosas para mejorar los problemas de comportamiento en el aula. Tras una revisión detallada, se ha podido comprobar que no existe ninguna escala de las mismas características que la presentada en este trabajo.

Existen instrumentos en las investigaciones (Gotzens et al., 2010) que hacen un estudio comparativo entre las 2 muestras de docentes pertenecientes a las universidades públicas y privadas, que proporcionan una visión sobre la importancia que los profesores perciben a las conductas disruptivas que afectan al quehacer diario del profesorado. Ninguno de estos estudios citados centra el problema, de forma específica, de las conductas disruptivas dentro del aula desde la perspectiva del profesorado. El objetivo general de esta investigación consistirá, por lo tanto, en desarrollar y validar una nueva escala para conocer que opinan los profesionales de la educación en infantil, primaria y secundaria (centros específicos) sobre el aumento de las conductas disruptivas; los objetivos específicos de este estudio consistirán en recabar su opinión sobre posibles causas y sobre posibles medidas de mejora. La hipótesis será verificada con los ítems propuestos que permitan analizar los factores que pueden incrementar hacia conductas disruptivas en las aulas universitarias.

2. METODOLOGÍA O MATERIALES Y METODOS

La muestra (ver Tabla 1) está compuesta por 346 profesores de universidades públicas y privadas: la recolección de datos se realizó en septiembre 2022 - enero 2023, De ellos, el 83% son mujeres y el 14% son hombres. Los años de experiencia de los profesores son de 5 a 30 años en docencia. Dos centros públicos y dos privados. Profesores de las unidades de organización curricular: básica (64%), profesionalizante (28%) y de integración curricular (7%). En edades de 24 a 68 años, edad promedio 34 años.

Tabla 1.

Descripción de la muestra.

<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>GÉNERO</i>	Hombre	47	14%
	Mujer	287	83%
	No responde	12	3%
<i>TIPO DE IES</i>	2Públicos	248	72%
	2Privados	98	28%
<i>UNIDAD DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR</i>	Profesor de unidad básica	224	64%
	Profesor de unidad profesionalizante	99	28%
	Profesor de unidad de integración curricular	23	7%
<i>MUESTRA DOCENTE</i>	346		
<i>EDAD</i>	24 -68 años		
<i>MEDIA DE EDAD</i>	44 años		
<i>EXPERIENCIA</i>	Mínimo 5 años		
	Máximo 30 años		

Es instrumento del cuestionario de Conductas Disruptivas (CCD) se elaboró con fundamentación teórica para evaluar la percepción del profesorado sobre las conductas disruptivas en las IES. El cuestionario que consta de 15 ítems en escala Likert, con puntuación de 1 a 5, donde 1 equivale a “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. El primer paso consistió en realizar una revisión bibliográfica sobre las variables de estudio, en el proceso de búsqueda se identificó que no existen instrumentos específicos que analicen la percepción del profesorado respecto a este tipo de conductas. Existen otros instrumentos, pero que no centran el problema, de forma específica, de las conductas disruptivas dentro del aula desde la perspectiva del profesorado (Álvarez et al., 2006; Avilés, 1999; Gotzens et al., 2010; Haynes et al., 1997; Trianes et al., 2006).

En segundo lugar se procedido a diseñar un cuestionario, fundamentado en estudios previos sobre la percepción del profesorado sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de los siguientes autores (Álvarez et al., 2005; Álvarez et al., 2008; Álvarez, Campo, Castro y Álvarez, 2009 y Campo, Castro, Álvarez, Álvarez y Torres, 2010).

En la tercera fase se procedió a validar el cuestionario de Conductas Disruptivas CCD en cuanto a su contenido y validez con la valoración por parte de expertos. Esta evaluación se realizó con quince profesores especialistas en el campo de la educación. Los expertos diseñaron las pruebas de valoración, con escala de 1 a 10 y la pertinencia de cada uno de los ítems, así como la claridad de los mismos, su orden y estructura. Tras la evaluación de los expertos, se procedió, en primer lugar, a la discusión de aportaciones y sugerencias y posteriormente se realizó las modificaciones propuestas, se eliminó algunos ítems que habían recibido una valoración baja, modificando la

redacción de otros ítems, y añadiendo algún ítem que podía ofrecer información muy relevante. De este modo, el CCD contiene 15 ítems específicos. Por último, se procedió a la aplicación de la escala a la muestra seleccionada.

El procedimiento en la selección de la muestra, fue en dos IES públicas y dos privadas de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, Ecuador. Se solicitó la colaboración de los profesores en una lista de contactos facilitadas por las universidades participantes, mediante llamada telefónica y la Encuesta de Conductas Disruptivas enviadas al Whatsappt en Forms. Los profesores de la muestra seleccionada se les informó la importancia de los ítems y su respuesta, y el agradecimiento de su colaboración en la investigación. Luego de procedió al Análisis de datos, con las recomendaciones de Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás (2014), que aconsejan hacer un uso secuencial para identificar el número y composición de los factores comunes en las variables de estudio para explicar la varianza del conjunto de ítems analizados y de esta manera validar la escala.

Para cada dimensión, de forma independiente, se calculó la correlación parcial ítem-test para la estimación del índice de discriminación de los ítems. Para el cálculo de la fiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach con un resultado de 0,90 siendo excelente su fiabilidad. (Elosua y Zumbo, 2008).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación recoge las percepciones de los profesores sobre los motivos de cambios hacia las conductas disruptivas de los estudiantes en el aula de clases en las IES y las coge respuestas de mejora educativa.

Tabla 2. Media, Desviación estándar, índice de discriminación, índice de fiabilidad.

	CONSIDERA QUE SU CONDUCTA SE MODIFICA POR:	MEDIA	DS	ID	VALIDEZ
1	Un cambio disruptivo de la sociedad tras la pandemia.	3,85	0.929	0.357	0,246
2	Escasa normativa de comportamiento en el aula de clase.	2,66	1,1886	0.234	0,130
3	Escasa normativa de comportamiento en el entorno familiar.	4,25	0,837	0,364	0,149
4	El uso y abuso de redes sociales.	3,23	1,025	0,584	-0,066
5	Uso y abuso de aplicaciones móviles.	3,12	1,028	0,556	-0,094
6	Descoordinación entre: familia, tiempo, y estudios.	3,47	1,074	0,396	0,253
7	Escasos recursos económicos para solventar sus estudios universitarios.	2,60	1.335	0,411	0,028
	RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA ESTUDIANTE PARA MODIFICAR CONDUCTAS DISRUPTIVAS.				
8	Modificar la metodología del profesor en el aula.	2,59	1,248	0,521	-0,093
9	Flexibilizar la organización de actividades en el aula.	4,21	0,825	0,563	0,569
10	Mejorar la formación del profesorado.	3,86	1,032	0,676	0,787
11	Mejora la comunicación profesor – estudiante.	4,09	0,858	0,729	0,817

12	Modalidad híbrida en determinadas actividades en el aula de clase.	4,23	0,943	0,627	0,778
13	Desarrollar programas de integración y convivencia estudiantil.	4,36	0,805	0,646	0,789
14	Seguimiento de tutorías afectivo, emocional y cognitivo del estudiante.	4,18	0,901	0,641	0,759
15	Programa de becas estudiantiles: académicas, culturales, deportivas, premios en concursos, ferias, y otros.	2,65	1,187	0,349	0,011
Coefficiente de fiabilidad (α)					0,90

La Tabla 2 muestra el coeficiente de fiabilidad de 0.90, también muestra los datos estadísticos de los ítems como media, desviación típica estándar, índice de discriminación e índice de fiabilidad. Los resultados obtenidos en algunos ítems son altos. Los ítems de la variable 2, “propuestas de mejora” se destacan la puntuación más alta del ítem 13 “programas de integración y convivencia” (4,36). En la variable 1 también es un punto de atención la media elevada (4,25) que se obtiene el ítem 3 “Escasa normativa de comportamiento en el entorno familiar” que se considera un factor del incremento de problemas disruptivos de conducta en el aula de clase.

Los cambios disruptivos en la sociedad provocados por la pandemia COVID-19 generó cambios en el comportamiento de los estudiantes, cambios afectivos, emocionales y económicos. Los cambios producidos en la sociedad repercuten en los límites y normas impuestas en los estudiantes (Unceta, 2008). Las normativas de convivencia avalan la eficacia de diversas estrategias para el manejo de la convivencia en el aula, utilizando estrategias de autogestión, flexibilidad (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). Las estrategias de autogestión, flexibilidad que promuevan conductas menos directivas dentro del aula (Martín, Fernández, Andrés, Barrio y Echeita, 2003; Palomero y Fernández, 2001; Trianes et al., 2001). Asimismo, parece probado que la ausencia de límites y normas está directamente relacionada con la implicación familiar (Barrero, 2010; Medrano, 2005; Ordóñez, 2006). La proliferación de las redes sociales y del uso de dispositivos móviles puede influir en las conductas de los estudiantes (Carbonell, Fúster, Chamarro y Oberst, 2012; Castellana, Sánchez, Graner y Beranuy, 2007; Echeburúa y De Corral, 2012; Levis, 2002; López y Sabater, 2014; Muñoz y Agustín, 2005).

La variable 2 promueve respuestas educativas para el estudiante con el fin de modificar y prevenir conductas disruptivas (Echeita y Calderón, 2014), las normas de convivencia son relevantes para la trayectoria educativa de los estudiantes (Pulido, Martín y Lucas, 2011).

En función de los objetivos planteados en la investigación, se puede afirmar que tanto los resultados cualitativos y cuantitativos aportan sugerencias en el instrumento y

se confirma la hipótesis, los ítems propuestos conforman los indicadores que permiten analizar las conductas disruptivas en las aulas de clase. Desde el punto de vista cualitativo, los aportes de los expertos permitieron realizar la encuesta para obtener información relevante. Desde el punto de vista cuantitativo, se comprueba la estructura factorial de las escalas converge con los indicadores, se reafirma el nivel de confianza.

La Tabla 2 muestra las variables, indicadores e ítems analizados, la variable 1 “Conducta disruptivas” los ítems tratados son: un cambio disruptivo de la sociedad tras la pandemia, escasa normativa de comportamiento en el aula de clase, escasa normativa de comportamiento en el entorno familiar, el uso y abuso de redes sociales, uso y abuso de aplicaciones móviles, descoordinación entre: familia, tiempo, y estudios, escasos recursos económicos para solventar sus estudios universitarios. La variable 2 “respuestas educativas de mejora” agrupa un conjunto de ítems que recogen propuestas para mejorar la docencia en el aula, los ítems agrupados fueron los siguientes: modificar la metodología del profesor, flexibilizar las actividades en el aula, mejora la formación del profesorado, modificar la comunicación profesor-estudiante, modalidad híbrida en ciertas actividades de clases, crear programas específicos adaptados, modificar la metodología del aula docente, flexibilizar la organización del aula, mejorar la formación del profesorado, desarrollar programas de integración y convivencia educativa, realizar un seguimiento de tutorías afectivo, emocional y cognitivo del estudiante, crear programas de becas estudiantiles: académicas, culturales, deportivas, premios en concursos, ferias, y otros.

Existen estudios que avalan la eficacia de diferentes estrategias en el manejo de la convivencia en el aula (Sánchez et al., 2006). La mayoría de estudios coinciden en la utilización de medidas que promuevan comportamientos menos disruptivos dentro del aula. (Álvarez, Castro, González, Álvarez, & Campo, 2016) que trabajen la autogestión en el establecimiento de normas, así como la autonomía del estudiante, la flexibilidad organizativa, y otros. (Martín et al., 2003; Palomero y Fernández, 2001; Trianes y Fernández, 2001). En el año 2005 se presentó un programa para la mejora de la convivencia del estudiante es una IES que presenta resultados positivos (Sánchez, 2005; Trianes, Cardelle, Blanca y Muñoz, 2004). Este programa, permite al profesorado medidas para la prevención antes que las conductas disruptivas sean graves; también se proponen medidas para mejorar las relaciones interpersonales, y el desarrollo profesional con la formación del profesorado.

Todas estas medidas se recogen en los ítems que agrupan la variable 1 y 2. En la actualidad IES defienden la educación inclusiva (Bottrell y Goodwin, 2011; Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013). Parafraseando a Pilar Arnaiz: “La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada que la IES, deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)”, (Arnaiz, 2011, p.11). Sin embargo, no es difícil entender que avanzar hacia una educación inclusiva supone un reto de enorme envergadura y complejidad (López, Echeita y Martín, 2010).

Determinadas modalidades en la educación conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos (Dyson y Millward, 2000). G. Echeita, en el año 2007, publica un artículo en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva con el título “Del dicho al hecho hay un trecho” este artículo reflexiona sobre la distancia entre nuestros valores e intenciones declaradas hacia la inclusión educativa y social de los más vulnerables y las políticas y prácticas educativas que deberían sustentarla (Echeita, 2007).

Existen estudiantes con problemas de comportamiento, junto con el perteneciente a minorías étnicas, son percibidos como los menos aceptados por los compañeros, los que menor participación tienen en las actividades y los que ofrecen mayores dificultades en la IES y en la labor del profesor. (Álvarez et al., 2005; Álvarez et al, 2008; Campo et al., 2010). Las investigaciones muestran que existe problemas del comportamiento por cambios disruptivos en la sociedad, la falta de normas y límites en el aula de clase, la escasa normativa y límites en el entorno familiar, el uso/abuso de las redes sociales, el abuso de las aplicaciones móviles, la descoordinación entre: familia, tiempo, y estudios, y los escasos recursos económicos que cuenta el estudiante para continuar sus estudios universitarios. Más aún tras la pandemia que ha producido cambios en la sociedad. Los cambios abruptos que afectan los límites y las normas impuestas a nuestros jóvenes (Echevarría, 2002; Orts, 2003; Torrego, 2004). Las investigaciones confirman, los cambios sociales tienen una proyección inmediata en las conductas de los estudiantes (Unceta et al., 2008; Jiménez, M. (2012). Los problemas de comportamiento en las aulas tienen que ver con los cambios sociales, la falta de normas y límites. El desarrollo de la sociedad actual ha conllevado mayores comodidades en el estilo de vida, retraso en la adopción de roles de responsabilidad, desatención en la formación de la conciencia, del código moral, y otros (Fernandez, 1999).

La reducción, o ausencia de límites y normas, tanto en el estudio como en la familia, están directamente relacionados con los cambios sociales. Las publicaciones que abordan el tema de la familia, el estudio y la falta de sintonía entre ambas, tanto en lo que respecta a normas, como expectativas, modelos de referencia, y otros. (Barrero, 2010; Medrano, 2005; Mosquera y Aguirre, 1996). La familia es un sistema social que, junto con otros contextos, ejerce una influencia de prioridad en el desarrollo de valores de las personas (Medrano et al., 2005). Es prioritario que familia y en las unidades educativas compartan la responsabilidad de educar y que lo hagan de una forma coherente y coordinada, evitando las discrepancias y los antagonismos (Ordóñez, 2006).

En los últimos años se han publicado investigaciones que tratan de analizar cómo influye la proliferación de las redes sociales y el uso de los dispositivos móviles en comportamientos y actitudes (Carbonell et al., 2012; Castellana et al., 2007; Echeburúa y De Corral, 2012; Levis, 2002; López y Sabater, 2014; Muñoz y Agustín, 2005). Se emerge un nuevo tipo de desajustes comportamentales producto de la generalización de las TIC (Castellana et al., 2007). El propio diseño de estas herramientas puede afectar a la voluntad de control (Saldaña, 2001) y mantener un buen comportamiento en el aula de clase (Ruiz, Pino, y Herruzo, 2012).

(Tarkar, 2020) señala que la educación superior es un determinante crítico del futuro económico del país, aspecto también afectado, varios estudiantes eligieron estudiar internacionalmente, pero otros se han retirado a nivel local y descartaron la idea de estudiar en otro país, aun en línea. Otro aspecto a tener en cuenta es el acceso a la educación en línea, limitado en varios países, en ciertos sectores vulnerables y pobres, a nivel mundial, no solo en países de desarrollo intermedio, por esta razón, las Naciones Unidas (ONU) a establecer el Objetivo de Desarrollo Sostenible Cuatro (ODS 4) prioriza el acceso a la educación para todos. Discutimos que uno de los retos para conseguir la meta cuatro son los alegatos relacionados con la defensa de la equidad social en la educación superior (Larsen, Emmett, 2023).

La educación superior de una localidad, tiene impacto mundial, es la mejor manera de progresar y un medio crítico para producir miembros informados de la sociedad (Ryan, 2023). La pandemia ha amenazado significativamente esos objetivos no solo al interrumpir temporalmente la educación, sino también al magnificar los factores que conducirán a interrupciones a más largo plazo (Ryan, 2023), algunas investigaciones determinaron que, ciertas estrategias deben prepararse y estudiarse, y

algo mejor, deben tenerse listas como plan alternativo, frente a lo sucedido con la última pandemia vivida, deben usarse las experiencias, en la toma de disposiciones para el perfeccionamiento de las normas de planificación operativa durante los brotes (Saeed, et. al. (2023).

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación y la información obtenida son fiables y válidas para analizar las percepciones que los profesores tienen sobre las conductas disruptivas en aula de clases. En la variable 1 “Conductas Disruptivas” muestra un punto de atención la media elevada (4,25) que se obtiene el ítem 3 “Escasa normativa de comportamiento en el entorno familiar” que se considera un factor del incremento de problemas disruptivos de conducta en el aula de clase. En la variable 2, “propuestas de mejora” se destacan la puntuación de la media más alta del ítem 13 “Programas de integración y convivencia” (4,36). Por tanto, las IES deben promover estos programas como una política institucional.

Finalmente, se concluye que, los “Resultados” con datos indican los factores que pueden motivar conductas disruptivas en el aula de clases bajo la percepción de los docentes con una propuesta y programas de mejora para modificar conductas, esperamos que esta información y análisis sirva de ayuda en futuras investigaciones, con modificaciones y actualizaciones futuras.

AGRADECIMIENTOS

A los equipos de investigación, a las facultades de Administración de Empresas, Nutrición y Dietética y la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. A los estudiantes de la Carrera de mercadotecnia de octavo semestre y las Universidades participantes en la investigación públicas y privadas.

REFERENCIAS

- Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. y Fernández, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, pp. 23-35. DOI:10.15304/ie.21.22
- Álvarez M; Castro P.; Campo M.; y Álvarez E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4) 601-606.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J.C. y González, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4) 686-695.
- Álvarez M.; Álvarez, E.; Castro, P.; y Campo M. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1) 56-61.
- Álvarez M.; Campo M.; Castro P.; y Álvarez, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumno inmigrante. *Aula Abierta*, 37, 57-66.
- Álvarez, M. Castro, P. González, C. Álvarez, E. Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *anales de psicología*, 2016, vol. 32, nº 3(octubre), 855-862 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>© Copyright 2016: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España)ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/analesps>): 1695-2294-855.
- Avilés, J. (1999). CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: Autor.
- Barreiro, T. (2007). Conflictos en el aula. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Barrero, R. L. (2010). Familia vs. Escuela. *Pedagogía Magna*, (5), 154-159.
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C. y Sánchez, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485
- Bottrell, D. y Goodwin, S. (Eds.) (2011). *Schools, Communities and Social Inclusion*. South Yarra. Australia: Palgrave MacMillan.
- Busquets, C. G., Martín, M. B., Rosselló, C. G. y Sáez, T. D. (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.

- Camarena, J. (Julio de 2016). La organización como sistema: el modelo organizacional contemporáneo. Scielo, 135-173.
- Christensen, C. (30 de marzo de 2012). Disruptive Innovation Explained. Recuperado el 30 de 09 de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=qDrMAzCHFUU>
- Campo, M.; Castro, P.; Álvarez, M.; Álvarez, H.; y Torres, C. (2010). Funcionamiento de la integración según la percepción de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica. *Psicothema*, 22(4) 797-805.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Castellana, M., Sánchez, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Díaz, M., Martínez, R. y Martín, J. (2010). Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación.
- Dyson, A. y Millward A. (2000). Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion. London: Paul Chapman. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446219423>
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22, 91-96.
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay un trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 41.
- Echeverría, J. (2002). Ciencia y valores. Barcelona: Destino.
- Elosua, P. y Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema* 20(4), 896-901
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea
- Foces, A.; Marugán, M. y Caño, M. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.

- Gotzens, C., Badía, C., Genovard, C. y Dezcallar, M. (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.
- Gotzens, C., Genovard, C., Badía, M. y Castelló, A. (2010). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Haynes, N., Emmons, C. y Ben, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psycho-logical Consultation*, 8, 321-339. doi:10.1207/s1532768xjepc0803_4
- IESALC. (2020). Informe del IESALC analiza los impactos del #COVID19 y ofrece recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior. UNESCO.
- Jácome Machado, P. E., Andrade Montesdeoca, Z. C., Pozo Vaca, S.A., Baldeón Quimbiulco, P. G., & Morales Joseph, S. J. (2023). Efectos emocionales en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(4), 23–40. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5341>
- Jiménez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 2012, pp. 62-78.
- Larsen, A., Emmett, S. (2023). El perverso problema de la equidad social en la educación superior: los discursos conflictivos y el impacto del COVID-19. En: Weuffen, S., Burke, J., Plunkett, M., Goriss-Hunter, A., Emmett, S. (eds) *Inclusión, equidad, diversidad y justicia social en la educación. Serie Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Springer, Singapur. https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_3
- Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Comunicación y Pedagogía*, 184, 65-69.
- López, L. y Sabater, C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en Educación*, nº 12 (2), 2014, pp. 145-163.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

- Manning, K. (2017). *Organizational Theory in Higher Education. Core Concepts in Higher Education*. New York: Routledge, 2nd ed.
- Marchesi, A. (2005). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Barrio del, C. y Echeita, G. (2003). Intervention to improve coexistence at school: Models and domains. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 26(1), 75-95. doi: 10.1174/02103700360536446
- Medrano, C. (2005). La familia como contexto básico del desarrollo de valores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 239-263.
- Moreno, A. y Soler, M. P. (Coords.). (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mosquera, S. y Aguirre, E. (1996). Familia y escuela: una responsabilidad compartida. *Rev. IN-FAN-CIA*, 19-22.
- Muñoz, J.M.; Carreras, M. R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*, 20(1), 81-91.
- Muñoz, J. y Agustín, S. (2005). La adicción al teléfono móvil. *Psicología conductual*, 13(3), 481-493.
- OECD (2013). *New Insights from TALIS 2013. Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- Ordóñez, R. (2006). Colaboración Familia-Escuela: Estrategias para Mejorar Dicha Cooperación. En R. Ordóñez y C. Hervás (Coords.), *La Programación Didáctica en Educación Infantil: el Diseño de Unidades Didácticas*, pp. 1-20. España. Aprende Iea.
- Orts, J. V. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Orts, J. V. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.
- Palomero, J.E. y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 19-38.
- Parrilla, A., Muñoz, M^a A. y Sierra, S. (2013). Proyectos Educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 2013, 15-31

- Pulido, R.; Martín, G. y Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-047
- Ruiz, M., Pino, M. y Herruzo, J. (2012). Revisión de la técnica “El juego del buen comportamiento”. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(144), 554-574.
- Rivera Olguin, P. e. (2021). The Disruption of the Face-to-Face to the Virtual. Perceptions of Teaching Directors on the Use of Digital Platforms in the Context of a Pandemic at a University in Northern Chile. *Scielo*, 77-95.
- Ryan, JM (2023). Pedagogías pandémicas: enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. En *Pedagogías Pandémicas* (pp. 14-30). Routledge.
- Saeed, HM, Saad Elghareeb, A., El-Hodhod, M. et al. (2023). Evaluación del plan de respuesta de preparación para COVID-19 en simulación de estudiantes de educación superior de la revisión intra-acción de la OMS en Egipto. *Informe científico* 13, 741. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-27713-1>
- Saldaña, D. (Coord.) (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. España: Pirámide
- Saldaña, D. (2001). Nuevas tecnologías: nuevos instrumentos y nuevos espacios para la psicología. *Apuntes de Psicología*, 19(1), 5-10.
- Sánchez, A. (2005). Una intervención psicoeducativa sobre competencia social en alumnado de 9 a 15 años. Su evaluación con un diseño longitudinal. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 353-370.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. Doi:10.1174/113564013806309037
- Tarkar, P. (2020). Impacto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo. *Revista Internacional de Ciencia y Tecnología Avanzadas*, 29 (9), 3812-3814.
- Tattum, D. (1997). A whole school response: from crisis management to prevention. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 221-232. doi:10.1080/03033910.1997.10558141

- Torrego, J. C. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18(2004), 31-48.
- Trianes, M. V. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Bower.
- Trianes, M., Cardelle, M., Blanca, M. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(1), 38-55.
- Trianes, M^a. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothe-ma*, 18 (2), 272-277
- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación notas para el debate. *Revista de Educación*, 347. 419-43
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(2), 205-217. doi: 10.1174/021037011795377584
- Vidal Ledo, María J., Barciela González Longoria, María de la Caridad, & Armenteros Vera, Ileana. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2851.